



Schulverweigerung als individuelle entwicklungsbezogene Bewältigungsstrategie zwischen Risikoverhalten und Resilienzbildung

Ressourcenorientierung in der Arbeit mit Schulverweigerern
im Rahmen von Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII
am Beispiel der Flex-Fernschule

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 10. Mai 2010

Vorgelegt im August 2012 von
Thomas Heckner
geb. in Viersen

Erster Gutachter:

Professor Dr. Klaus Fischer

Zweiter Gutachter:

PD Dr. Eckhart Knab

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln im Dezember 2012 angenommen.

Tag der mündlichen Prüfung: 12. Dezember 2012

Some men see things as they are
and ask why.
I dream things that never were
and ask why not.

George Bernhard Shaw

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	10
2	THEORETISCHER TEIL.....	15
2.1	SCHULVERWEIGERUNG – STAND DER FORSCHUNG.....	15
2.1.1	Begriff der Schulverweigerung	15
2.1.2	Konzeptionen zu Schulverweigerung	21
2.1.3	Wissenschaftliche Erklärungsmuster	29
2.1.4	Hinweise zur Prävention und Intervention.....	39
2.1.5	Zusammenfassung	43
2.2	SCHULE ALS BEZUGSFELD.....	47
2.2.1	Strukturelle und rechtliche Grundlagen.....	47
2.2.2	Pädagogische Grundlagen.....	56
2.2.3	Schule und gesellschaftliche Teilhabe	63
2.2.4	Zusammenfassung	68
2.3	ERZIEHUNGSHILFE ALS RAHMEN.....	72
2.3.1	Rechtlicher Rahmen und Zuständigkeit	72
2.3.2	Schulische Bildung und stationäre Erziehungshilfe.....	77
2.3.3	Individualpädagogik – Beziehung und Erleben	84
2.3.4	Zusammenfassung	96

2.4	KONTEXT UND DEFINITIONEN	100
2.4.1	Aufwachsen in der Risikogesellschaft.....	100
2.4.2	Lebensrisiken und Schutzfaktoren.....	102
2.4.3	Resilienzentwicklung aus neurobiologischer Perspektive	105
2.4.4	Ressourcen – Verständnis und Förderung.....	109
2.4.5	Zusammenfassung	112
2.5	RESSOURCEN IM KONTEXT DIESER ARBEIT	115
2.5.1	Teilhabestreben als Kriterium jugendlicher Selbstdefinition	116
2.5.1.1	Sozialpolitische gesellschaftliche Perspektive	116
2.5.1.2	Entwicklungspsychologische Perspektive	119
2.5.2	Motivation als Kriterium des Handelns	126
2.5.3	Selbstwirksamkeit als Frage der Überzeugung	133
2.5.4	Soziale Unterstützung als Schutzfaktor.....	138
2.5.5	Zusammenfassung	143
2.6	SCHULVERWEIGERUNG ZWISCHEN RISIKO UND RESILIENZ ..	147
2.6.1	Teilhabestreben als Prämisse.....	150
2.6.2	Motivation als Herausforderung.....	155
2.6.3	Selbstwirksamkeit als Nachhaltigkeitsfaktor	160
2.6.4	Soziale Unterstützung als Puffer und Entwicklungsnische	164
2.6.5	Zusammenfassung	171

3	DIE FLEX-FERNSCHULE ALS BEISPIEL SCHULBEZOGENER ERZIEHUNGSHILFE...175
3.1	GRÜNDUNGSGESCHICHTE UND LEITGEDANKEN.....175
3.2	KONZEPTIONELLE ASPEKTE UND PROZESSQUALITÄT181
3.3	DIDAKTISCHER ANSATZ.....190
3.4	METHODISCHER ANSATZ UND ABLAUFORGANISATION204

4	EMPIRISCHER TEIL.....	230
4.1	FORSCHUNGSGEGENSTAND, DESIGN UND METHODIK	230
4.2	QUALITATIVER FORSCHUNGSTEIL.....	238
4.2.1	Untersuchungsplan und methodisches Vorgehen im qualitativen Forschungsteil.....	240
4.2.1.1	Introspektion: Vorverständnis und Folgen für die Forschungskonzeption.....	241
4.2.1.2	Zielsetzung und Fragestellung	243
4.2.1.3	Sampling, Feldzugang.....	244
4.2.1.4	Erhebungsmethode: Problemzentrierte Interviews	246
4.2.1.5	Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse	249
4.2.2	Ergebnisse	252
4.2.2.1	Einzelfalldarstellung.....	252
4.2.2.2	Stufe 1 der Analyse: Paraphrasierung, Reduktion und Kategorienbildung	255
4.2.2.3	Stufe 2 der Analyse: Bündelung, Konstruktion und Integration	284
4.2.2.4	Abschließende Reduktion und Zusammenführung.....	294
4.2.3	Zielkontrolle	299
4.2.4	Reflexion des methodischen Vorgehens	302

4.3	QUANTITATIVER FORSCHUNGSTEIL	306
4.3.1	Untersuchungsplan und methodisches Vorgehen.....	308
4.3.1.1	Vorverständnis: Hypothesen	308
4.3.1.2	Zielsetzung und Fragestellung	310
4.3.1.3	Sampling, Feldzugang und Durchführung der Befragung	311
4.3.1.4	Erhebungsmethode: Fragebogen	315
4.3.1.5	Merkmale und Parameter der quantitativen Untersuchung	316
4.3.1.6	Auswertungsverfahren:.....	323
4.3.2	Ergebnisse	325
4.3.2.1	Soziodemographische Daten	325
4.3.2.2	Deskriptive Befragungsergebnisse.....	331
4.3.2.3	Analytische und inferenzstatistische Ergebnisse und Hypothesenprüfung	379
4.3.3	Ergebniszusammenfassung	400
4.3.3.1	Ergebnisse zu Teilhabestreben.....	400
4.3.3.2	Ergebnisse zu Motivation.....	402
4.3.3.3	Ergebnisse zu Selbstwirksamkeit	405
4.3.3.4	Ergebnisse zu Soziale Unterstützung	407
4.3.3.5	Ergebnisse zu Erfolg und Nachhaltigkeit.....	410
4.3.3.6	Weitere Ergebnisse	411
4.4	METHODEN- UND THEORIE-TRIANGULATION	412

5	ZUSAMMENFASSUNG, HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN UND AUSBLICK.....	427
5.1	Schulverweigerung als Thema der Erziehungshilfe	427
5.2	Ressourcenorientierung in der Schulabsentismusforschung.....	431
5.3	Weitere Forschungsergebnisse	437
5.4	Schlussfolgerungen und Ausblick	444
6	LITERATURVERZEICHNIS	453
7	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	476
8	TABELLENVERZEICHNIS.....	480
9	VERZEICHNIS DER ANLAGEN (AUF DATENTRÄGER).....	483

Der *Abschluss der Schule* stellt in allen zivilisierten Nationen für die jungen Menschen zwischen dem 14. und 19. Lebensjahr eine gesellschaftlich vorgegebene Entwicklungsaufgabe dar. Das Verfehlen dieses Entwicklungsziels geht mit starken Einbußen im Selbstwertgefühl einher, während die positive Annäherung daran eine Zunahme der Zufriedenheit mit sich selbst nach sich zieht (PINQUART et al. 2004; OEHME 2007).

Seit gut hundert Jahren ist die Schulverweigerung Gegenstand der Forschung verschiedener humanwissenschaftlicher Disziplinen. Neuere Arbeiten erschienen überwiegend im Bereich der Sonderpädagogik (NEUKÄTER u. RICKING 1997; SCHULZE u. WITTRÖCK 2001; WARZECHA 2001; RICKING 2007) und der schulbezogenen Jugendsozialarbeit (THIMM 2000a; PUHR 2001 et al., 2003; OEHME 2007).

Als Thema der Erziehungshilfe tritt die Schulverweigerung bislang kaum in Erscheinung. Sie gilt – trotz aller für die jungen Menschen damit verbundenen Entwicklungsrisiken – vornehmlich als ein Problem der Schule. Die Suche nach Interventionsmöglichkeiten, die einen vollständigen Ausstieg der Betroffenen aus der Schule verhindern, konzentriert sich demgemäß auf das System Schule und die dafür zuständige Schul- bzw. Jugendsozialarbeit. Darüber hinaus gilt die Schulverweigerung als Herausforderung für die Sonderpädagogik oder wird in die Zuständigkeit der Jugendpsychiatrie verwiesen (WARZECHA 2001; OEHME 2007).

Die Erziehungshilfe ist in ihrem Bemühen um den Abbau von Benachteiligungen subsidiär und nachrangig gegenüber den Elternhäusern und der Schule ausgerichtet (§ 1 Abs. 2 u. § 10 SGB VIII) (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 2010). Schulverweigerung erscheint nicht als Gegenstand des eigenen Auftrags, sondern als Symptom für eine ursächliche Benachteiligung. Auch wenn eine teilstationäre oder stationäre Erziehungshilfe eng mit einer sonderpädagogischen schulischen Förderung verbunden ist, bleiben Heim und Schule organisatorisch und hinsichtlich ihres Auftrags getrennt.

Neuere Konzeptionen im Rahmen der Erziehungshilfe überwinden diese Trennung und führen Betreuung, Erziehung und (schulische) Bildung zusammen (*vgl. 12. Kinder- u. Jugendbericht der Bundesregierung 2005*). Auf diese Weise sollen Handlungsspielräume erweitert werden, um den Abbruch von Maßnahmen zu vermeiden oder um junge Menschen zu fördern, die auch im sonderpädagogischen Kontext als „nicht beschulbar“ gelten. Die Integration einer schulischen Förderung in eine stationäre Erziehungshilfe hat sich im Rahmen individualpädagogischer Maßnahmen im In- und Ausland etabliert (KLAWE 2010; GÜNTERT 2011). Waren hierfür zunächst organisatorische Gründe maßgeblich, erkennt man heute zunehmend das pädagogisch-therapeutische Potential der engen Verbindung von schulischer und sozialpädagogischer Förderung und nutzt es auch im Rahmen regulärer Angebote der Erziehungshilfe (SCHEIWE 2011).

Die vorliegende Arbeit leistet für den Fachdiskurs nach Kenntnis des Autors den ersten Beitrag aus der Perspektive der Erziehungshilfe.

In der Schulabsentismusforschung dominierte in den letzten beiden Jahrzehnten die systemische Perspektive. Anstelle individualpsychologischer defektologischer Interpretationen analysierte man die Wechselwirkungen innerhalb komplexer intra- und interindividueller Zusammenhänge (THIMM 2000 a; SCHULZE u. WITTRICK 2001). Rekonstruktionen der Binnenperspektive der betroffenen jungen Menschen mithilfe qualitativer Forschungsmethoden führten zu einer weiteren Präzisierung. Sie akzentuieren die Schulverweigerung als subjektiv sinnhaftes Handeln im Streben nach Bewältigung vorhandener Problemstellungen und beurteilen dieses Handeln mit Verweis auf die entwicklungspsychologische Forschung als entwicklungsphasentypisches Bewältigungshandeln (PUHR 2003; OEHME 2007). An diese Entwicklungslinie der Forschung schließt die vorliegende Arbeit an. Im Mittelpunkt steht dabei nicht mehr die Interpretation des Phänomens Schulverweigerung, sondern die Analyse der Voraussetzungen, die zur Überwindung des Vermeidungshandelns und damit zur Wiedererlangung von Teilhabechancen beitragen.

Die vorliegende Studie interpretiert und begründet die Schulverweigerung als individuelle Bewältigungsstrategie. Ist der Fokus auf die im Jugendalter typischen Probleme gerichtet, stellt sich das Bewältigungshandeln als problem-

lösendes Entwicklungshandeln (Coping) dar, wie es für die Bearbeitung von entwicklungsphasentypischen Lebensaufgaben beschrieben ist (STÄUDEL u. WEBER 1988; GOMEZ et al. 1999; COMPAS et al. 1999; HECKHAUSEN 2002; PINQUART u. GROB 2008). Es verliert damit die klinische Konnotation, die Bewältigungshandeln eher als eine nur für eine Subgruppe typische Reaktion auf traumatische Ereignisse versteht (BERG et al. 1998).

Gleichwohl sind maladaptive Bewältigungsstrategien mit Entwicklungsrisiken und mit einer Gefährdung der Gesundheit verbunden (SEIFFGE-KRENKE 2000). Vor diesem Hintergrund begründet die vorliegende Studie inhaltlich und rechtlich die in der Praxis vielfach bestrittene Zuständigkeit der Erziehungshilfe (SCHLEIFFER u. Müller 2002; PINQUART u. GROB 2008; SCHLEIFFER 2009; BUNDESVERWALTUNGSGERICHT, *Urteil vom 26.11.1998*).

Aus der Perspektive der Resilienzforschung sieht die Studie die Entwicklung der betroffenen jungen Menschen in einer veränderlichen Balance zwischen Risikoverhalten und inneren wie äußeren Schutzfaktoren, die zur Resilienzbildung beitragen. Indem der Aufbau von Resilienz als Ziel der Erziehungshilfe definiert wird, fokussiert die Studie die Stärken und Widerstandskräfte der jungen Menschen und ihrer sozialen Umgebung. Hierbei bezieht sie sich auf einen erweiterten Ressourcenbegriff, der vorhandene oder zugeschriebene Potentiale einbezieht (PETERMANN u. SCHMIDT, 2006; KLEMENZ 2003). *Teilhabestreben, Motivation, Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung* werden als Ressourcenbereiche eingeführt und begründet. Dabei zeigt sich, dass eine an den Stärken orientierte Pädagogik die Bedeutung von Unterstützungssystemen betont und nicht deren Abbau impliziert (OPP u. FINGERLE 2008).

Enge Beziehungen zu Menschen, die Sicherheit geben und bei der Lösung von Problemen behilflich sind, werden als vornehmliche Stütze bei der Bewältigung von Problemen beschrieben (FISCHER 2009). Dieses Konzept wird auf den *Abschluss der Schule* als Entwicklungsaufgabe angewandt. Die Studie beschreibt Strategien sozialer Unterstützung, die geeignet sind, maladaptive Bewältigungsstrategien zu überwinden, indem sie jungen Menschen helfen, sich mit den eigenen Fähigkeiten und mit den Menschen ihrer Umgebung neu zu verbinden und neue, erfolgreichere Muster der Bewältigung zu erlernen (HÜTHER 2008; FINGERLE 2008; FISCHER 2009). Das Beispiel der Flex-Fernschule verdeutlicht die konstitutionellen und konzeptionellen Vo-

raussetzungen und die methodisch inhaltlichen Aspekte derartiger Strategien.

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit fragt im Anschluss an die theoretischen Darlegungen nach den Grundlagen einer erfolgreichen Förderung von Schulverweigerern. Er fokussiert dabei die Situation von Absolventen, Ehemaligen und Lernenden der Flex-Fernschule. Das Streben nach gesellschaftlicher Teilhabe, die Motivation zum Lernen und der tägliche Anreiz beim Lernen, die Überzeugung von der eigenen Selbstwirksamkeit und die individuelle Unterstützung durch soziale Netzwerke werden hinsichtlich ihrer Relevanz und ihrer Wirkung als Ressourcenbereiche untersucht.

Der erste empirische Teil fragt nach den Sichtweisen der Betroffenen. Daher kommen qualitative Verfahren zur Anwendung, die Erhebungsmethode ist das problemzentrierte Interview nach WITZEL (1982, 1985). Der Interviewleitfaden ist so angelegt, dass der narrative Charakter der Untersuchungsmethode im Vordergrund steht (ebenda). In der offenen Gesprächssituation explorieren die Interviewten subjektive Bedeutungsstrukturen, die im Interviewleitfaden nicht vorgesehen waren.

Die Auswertung der vollständig verschriftlichten Interviews erfolgt durch eine qualitative Inhaltsanalyse. Hierbei wird das Material zusammengefasst und strukturiert. Durch Reduktion werden die wesentlichen Inhalte herausgearbeitet. Die subjektiven Einschätzungen der Interviewten werden im Ergebnis herausgefiltert und fallübergreifend gebündelt, um einen für den angestrebten Theorieabgleich brauchbaren Datenbestand zu erhalten (MAYRING 2010).

Der zweite empirische Teil stellt die Perspektive des Forschers in den Vordergrund. Diese schließt an den im Theorieteil dargestellten aktuellen Forschungsstand an. Dort wurden vier Ressourcenbereiche als theoretische Konstrukte begründet und als Grundlage der Förderung von Schulverweigerern identifiziert. Das Risiko-Resilienz-Konzept wurde auf das „Modell eines Kontinuums von Schulbiographien zwischen Scheitern und Gelingen“ angewandt (OPP u. FINGERLE 2008).

Durch die Verbindung der vier ausgewählten ressourcenbezogenen Konstrukte mit diesem Modell wurde eine eigenständige Theoriebildung reali-

siert. Das darin zum Ausdruck gebrachte Vorverständnis des Autors wird in Hypothesen präzisiert, deren Überprüfung der zweite Forschungsteil dient. Es kommen teilstandardisierte Fragebögen als quantitative Methode der Datenerhebung zur Anwendung (BORTZ u. DÖRING 2006 252ff). Die Auswertung erfolgt deskriptiv und analytisch-inferenzstatistisch (a.a.O. 76ff).

Zum Abschluss des empirischen Forschungsteils werden im Rahmen einer Methoden- und Theorie-Triangulation die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung mit denen des quantitativen Teils in Bezug gesetzt und miteinander verglichen. Während der qualitative Forschungsanteil die Sicht der befragten jungen Menschen in den Vordergrund stellt, ist der quantitative Zugang stärker durch die Perspektive des Autors bestimmt. Der qualitative Zugang hebt stärker auf Prozessaspekte ab, während die quantitativen Messinstrumente die strukturellen Aspekte betonen. Der Abgleich der Daten trägt zur Validität und zur Reliabilität der Ergebnisse bei. Ergänzt durch die quantitativ gemessenen Ergebnisse wird die Allgemeingültigkeit der aus den Interviews abgeleiteten Aussagen erhöht. Umgekehrt werden die quantitativen Daten durch qualitative Erkenntnisse einer besseren Interpretation zugänglich gemacht.

Bei der abschließenden Zusammenfassung der Ergebnisse wird der Beitrag der Studie zur Schulabsentismusforschung aus der Perspektive der Erziehungshilfe einer kritischen Würdigung unterzogen. Es geht um die Übertragbarkeit der Ergebnisse. Fragen, die sich als Aufgabe für die weiterführende Forschung ergeben, schließen die Arbeit ab.

2.1 Schulverweigerung – Stand der Forschung

Die begriffliche Vielfalt und die damit verbundene Fülle an konzeptionellen Vorstellungen in der Schulabsentismusforschung sind neben der Prägung durch Akteure unterschiedlicher professioneller und institutioneller Richtung dem Bemühen um eine differenzierte Analyse des Phänomens geschuldet. Die Analysen lassen auch im historischen Vergleich erkennen, dass die Diagnostik abhängig vom zugrunde liegenden Menschenbild und theoretischen Konzept ist. Sie erfolgt nicht frei von Zuschreibungen – sei es gegenüber Personen oder Institutionen. Zuschreibende und somit stigmatisierende Begriffe bergen die Gefahr, den Klienten zu kränken oder zu verärgern und ihn so als Kooperationspartner zu verlieren (UHLIG 2002). Auf diese Weise kann eine angestrebte Förderung erschwert oder gar unmöglich werden (WARZECHA 2001).

2.1.1 Begriff der Schulverweigerung

BEGRIFFSVIELFALT UND TRENNSCHÄRFENPROBLEMATIK

Bereits seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts haben sich verschiedene Fachdisziplinen mit dem Phänomen „Schulverweigerung“ auseinander gesetzt. Dies erfolgte vor dem Hintergrund der jeweiligen Zeit und aus dem Blickwinkel der spezifischen Fachrichtung. Entsprechend unterschiedlich stellen sich die Perspektiven und Schlussfolgerungen dar. Auch die verwendeten Begriffe und die mit ihnen verbundenen Definitionen sind höchst uneinheitlich. Für ein und dasselbe Verhalten werden verschiedene Begriffe verwendet, während andererseits bei der Verwendung desselben Begriffes recht unterschiedliche Vorstellungen von seiner Bedeutung bestehen. Das erschwert die Verständigung über den Gegenstand – sei es auf wissenschaftlicher Ebene oder sei es auf der Ebene der Kooperationspartner aus Schule, Jugendhilfe, Psychiatrie oder weiteren Institutionen, die mit den betroffenen jungen Menschen und ihren Bezugssystemen arbeiten.

SCHULABSENTISMUS ALS OBERBEGRIFF

Schulabsentismus ist eine von negativen Konnotationen weitgehend freier und zuschreibungsoffener Begriff. Damit ist das Fernbleiben von der Schule im Allgemeinen angesprochen. Der Begriff ist daher der Verständigung in der wissenschaftlichen Diskussion dienlich – auch auf der internationalen Ebene (vgl. NEUKÄTER u. RICKING 1997, 51). Schulabsentismus bietet sich als genereller Oberbegriff an, wenn unerlaubtes Fernbleiben von der Schule im Allgemeinen angesprochen werden soll (vgl. OEHME 2007, S. 70).

Neben Schulabsentismus finden wenigstens sechs weitere Begriffe in der Literatur als Oberbegriff Verwendung. Diese Begriffsvielfalt ist auf unterschiedliche normativ und konzeptionell geprägte Betrachtungen zurückzuführen. Unterbegriffe des einen Autors gelten für andere als Oberbegriff (vgl. OEHME 2007). Sieben verschiedene Fachrichtungen haben die wissenschaftliche Diskussion in den zurückliegenden 50 Jahren geprägt (in der Klammer jeweils die Häufung): Heilpädagogik (1), Pädiatrie (1), Kinderpsychiatrie (4), Psychologie (3), Sonderpädagogik (6), Medizin (ohne Spezifizierung) (4), Sozialpädagogik (3) (vgl. FRANZKE u. OEHME 2002).

Der Schulabsentismus hat die Wissenschaft über die Jahre relativ gleichbleibend beschäftigt. Eine signifikante Häufung wissenschaftlicher Forschungsbemühungen lässt sich im historischen Vergleich der letzten 50 Jahre nicht erkennen. Auffallend ist aber, dass die Sozialpädagogik das Thema erst um 1990 für sich entdeckt hat – zumindest als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung. Ihr Engagement korrespondiert mit der seit der ersten PISA-Studie im Jahre 1989 verstärkter geführten Diskussion über Kooperationsmaßnahmen zwischen Jugendhilfe und Schule und der seither entwickelten entsprechenden Praxis (vgl. OEHME 2007, 33ff).

Hinsichtlich der Fachrichtungen, die sich wissenschaftlich mit Schulabsentismus beschäftigen, ist ein offensichtlicher Wandel festzustellen – weg vom medizinischen oder kriminologischen Bereich hin zur Sozial- und Sonderpädagogik. Dieser Wandel zeichnet sich in der Verwendung der Begrifflichkeiten über die Jahre hinweg nicht ab. Die am häufigsten repräsentierten Begriffe Schulschwänzen, Schulverweigerung, Schulphobie und Schulangst werden von allen Fachdisziplinen verwendet, wenn auch in unterschiedli-

chen Akzentuierungen und Hierarchisierungen. Aufgrund der zugrundeliegenden differenzialdiagnostischen Fragestellungen ergeben sich allerdings häufig Trennschärfe-probleme und unterschiedliche ätiologische Zuordnungen (vgl. a.a.O., 38).

SCHULMÜDIGKEIT, SCHULSCHWÄNZEN UND SCHULVERWEIGERUNG

Die Schulmüdigkeit, das Schulschwänzen und die Schulverweigerung beschreiben eine unterschiedliche Intensität der Abwendung von der Schule, wobei von fließenden Übergängen auszugehen ist (vgl. OEHME 2007, 69ff). Schulschwänzen und Schulverweigerung werden in der Literatur als Arten des Fernbleibens aufgrund sozialer Konfliktsituationen beschrieben. Schulschwänzen gilt als generalisierte soziale Fehlanpassung, die mit subkultureller Benachteiligung und intellektueller und schulleistungsbezogener Entwicklungsverzögerung verbunden ist. Ohne Wissen der Eltern bleiben die jungen Menschen der Schule zeitweise oder dauernd fern, um in dieser Zeit angenehmeren Beschäftigungen nachzugehen. Die Schulverweigerung hingegen ist den Eltern bekannt. Aufgrund auffälliger psychogener oder psychosomatischer Veränderungen wird die Schulverweigerung als ein „Nicht-zur-Schule-gehen-können“ entschuldigt. Sie geht weder mit soziokultureller Benachteiligung noch mit Entwicklungsverzögerung einher (PREUSS 1978, 171). Das eigenmächtig entschiedene Fernbleiben vom Unterricht wird auch als „die verständliche Reaktion auf unzumutbare schulische Missstände“ gesehen. In diesem Zusammenhang wird darin eher ein Hinweis auf Selbständigkeit und Emanzipation als auf Verwahrlosung oder Delinquenz erkannt (vgl. HILDESCHMIDT E.A. 1979, 29).

Der Stellenwert, den die Schulabsentismusforschung dem elterlichen Wissen um das Fernbleiben zumisst, hat sich in den vergangenen 20 Jahren geändert. Die elterliche Verfügungsmacht über ihre Kinder nimmt ab. Viele Eltern wissen über das Tun ihrer Kinder durchaus Bescheid, haben aber nicht die Möglichkeit, deren Verhalten zu steuern (vgl. THIMM 2000, 105).

Der Nutzen einer bipolaren Unterscheidung zwischen Schulschwänzen und Schulverweigerung ist fraglich. Man sollte vielmehr die Bedingungsfaktoren und die Ressourcen der Betroffenen analysieren (vgl. OEHME 2007, 40).

SCHULPHOBIE UND SCHULANGST

Auch bei medizinisch-psychiatrischen Diagnosen besteht eine Trennschärfenproblematik zwischen der Schulphobie und der Schulangst. Einerseits gilt eine Verschränkung von Kränkungs- und Verdrängungsängsten als Ursache für schulängstliches Verhalten (z.B. LOTZGESELLE 1988, 5). Andererseits hält man die Schulphobie für ein Angst- und Affektsyndrom des Kindes- und Jugendalters, dem Symptomcharakter zukommt (z.B. DOLL 1991, 87).

Nach den gängigen Definitionen handelt es sich bei der Schulphobie nicht um eine extreme und irrationale Furcht vor der Schule, sondern vielmehr um eine Angst vor dem Verlassen des Hauses (Trennungsangst) oder vor dem Schulweg (vgl. CLYNE 1969). Man kann allerdings auch von einer Übertragung der zugrunde liegenden Ängste auf die Schule ausgehen (vgl. NISSEN 1977 und SCHLUNG 1987). Zwischen Schulangst und Schulphobie bestehen auch Übergangsphänomene (vgl. POUSTKA 1980).

SCHULVERSAGEN

Schulversagen wird übereinstimmend als „Defizit an schulischer Leistung“ definiert (vgl. OEHME 2007, 43). Es kann als „Ergebnis negativer Fremdbewertungen von Schülerleistungen“ verstanden werden, denen fast ausschließlich soziale Vergleichsmaßstäbe zugrunde liegen. Im Schulversagen sieht man eine Ursache für das Schulschwänzen. Ein „versagender“ Schüler neigt zu einer sich verfestigenden generalisierten und emotional besetzten negativen Selbstbewertung. Seine Misserfolgserwartung in Leistungssituationen ist mit geringer Kontrollüberzeugung bzw. Selbstwirksamkeitserwartung verbunden. Beides kann mit einem negativen Selbstkonzept in Verbindung gebracht werden (vgl. HILDESCHMIDT 1995).

Negative Schulleistungen gelten andererseits auch als eine unmittelbare Folge mangelhaften Schulbesuchs, wobei die umgekehrte Koppelung negiert wird (z.B. PINKERT 1974). Derartige Gegensätze in der Betrachtung und im Verständnis sind beispielhaft für die zu beklagende Trennschärfenproblematik der Begriffe in der Schulabsentismusforschung.

ZURÜCKHALTEN UND SCHULENTZUG

Die Begriffe Zurückhalten (teilweise „Zurückgehaltenwerden“) oder Schulentzug spielen in der wissenschaftlichen Literatur nur eine untergeordnete Rolle. Sie rücken die Verantwortung der Eltern in den Vordergrund. Auch wenn das Kind nicht in die Schule gehen möchte, haben die Eltern aufgrund der Schulpflicht die Verantwortung, den Schulbesuch zu gewährleisten. Wenn die Verlustangst eines Elternteils zu einem permissiven Umgang mit der Schulmeidung eines Kindes führt, kann man dieses Verhalten ebenso gut als eine Form des Zurückhaltens begreifen, wie es für die Schulphobie beschrieben ist (vgl. OEHME 2007, 43).

BEGRIFFLICHE REDUZIERUNG UND PRÄZISIERUNG

Quer durch alle Fachrichtungen finden die Begriffe Schulabsentismus, Schulmüdigkeit, Schulschwänzen und Schulverweigerung Verwendung. Diesen Kategorien lassen sich weitere Beschreibungsmerkmale (Indikatoren) zuordnen (vgl. FRANZKE u. OEHME 2002, 76f):

Während manche Begriffe in der Tabelle auf der folgenden Seite einen deskriptiven Charakter haben, ein Verhalten also lediglich beschreibend ansprechen, sind andere eher präskriptiv. Die Wahl des Oberbegriffs „Absentismus“ soll einer solchen Stigmatisierung entgegenwirken. Freilich mangelt es auch diesem Begriff an einer eindeutigen Bezugsnorm. Wie lange oder wie häufig muss ein Schüler abwesend sein, um zum „Absentisten“ zu werden? Die gleiche Problematik trifft für den Begriff Schulverweigerer zu. Beobachtbar und beschreibbar ist lediglich, dass ein Schüler nicht anwesend ist. Die zugrunde liegende Schulbesuchsnorm und die Vorstellungen darüber, bis zu welchem Umfang das Fernbleiben noch als normal gelten kann, bleiben unklar (vgl. a.a.O., 347).





Indikator	Schulmüdigkeit	Schulschwänzen	Schulverweigerung
			 
Zeitlicher Umfang der Abwesenheit von der Schule	Kein Ausstieg aus der Schule: Physische Anwesenheit, aber Abschalten, Boykott, Träumen usw. „passive Schulverweigerung“ (Timm 2000)	Temporärer Ausstieg aus der Schule: seltenes Schwänzen, Tages- und Eckstundenschwänzen, Kurzzeitschwänzen, Intervallschwänzen	Ständige Abwesenheit über einen langen Zeitraum
Intensität der Abwesenheit von der Schule	Bezug zur Schule noch relativ stark, Ausstiegsgefährdung	Loser Beug, noch Kontakt zur Schule, Mitschülern oder Lehrern, sporadisches Auftauchen in der Schule oder in der Nähe, Wiedereinstieg wird zum Problem	Kein Bezug mehr zur Schule oder durch Zwang gesetzlicher Maßnahmen nur äußerlich hergestellt, gänzlicher Ausstieg, kaum bzw. kein Kontakt mehr zur Schule, Mitschülern oder Lehrern, Wiedereinstieg auch bei umfangreicher Hilfe nicht gesichert
Grad der Verinnerlichung der Handlungsform	Handlungsform noch nicht verinnerlicht, Vermeidung als Handlungsform bezüglich der Schule wird erprobt	Stetige Verfestigung von Vermeidung als Handlungsform bezüglich der Schule	Vermeidung als Handlungsform bezüglich der Schule verfestigt
Grad des Öffentlichwerdens, Umfang der Mitwissenden	Auffallen durch abweichendes Verhalten wie Träumen, Unkonzentriertheit, Stören, aggressive Reaktionsformen, „Null-Bock-Haltung“ usw.	Schwänzen wird öffentlich, beginnende Stigmatisierung	Hoher Öffentlichkeitsgrad, ggf. Ordnungswidrigkeitsverfahren und Stigmatisierung
Vorrangige Zuständigkeit	Lehrer	Schulsozialarbeiter und Lehrer	Sozialpädagogen außerhalb der Schule in Zusammenarbeit mit Lehrern und Bezugspersonen
Vorrangige Art der Intervention	Lebensweltbezogener Unterricht, differenzierte Motivation	Krisenintervention, Einbeziehung des sozialen Umfeldes, Verstärkung außerschulischer Ressourcen	Soziale Ressourcen erschließen, intensive sozialpädagogische Betreuung
Primärer Ort der Hilfeleistung	In der Schule, in Zusammenarbeit mit Projekten der Jugendhilfe	In der Schule und/oder zeitweilig außerhalb in Projekten der Jugendhilfe	Erschließung neuer alternativer Lernorte in einem Projekt der Jugendhilfe für längere Zeit notwendig

Tabelle 11: Begriffsfassung Schulabsentismus unter handlungsleitendem Aspekt (vgl. FRANZKE u. OEHME 2002, S. 76 f)

Die Pfeile zwischen den Schulabsentismusformen weisen auf die Durchlässigkeit in beide Richtungen und auf fließende Übergänge im Verhalten der jungen Menschen hin. Der blasse Pfeil weg von der Schulverweigerung bedeutet, dass der Weg zurück in die Schule nach einer langen Phase der Schulabwesenheit zwar möglich ist, dass er jedoch meist scheitert, zu neuem Schwänzen und in der Folge zu gänzlicher Abwendung von der Schule führt (vgl. OEHME 2007, 72).

2.1.2 Konzeptionen zu Schulverweigerung

Die Vielfalt der Begriffe und Definitionen, die im Bereich der Schulabsentismusforschung im Laufe der Jahre Verwendung fanden, stellen keine isoliert zu betrachtenden Kategorien dar. Sie orientieren sich an bestimmten Menschenbildern und Störungskonzeptionen. Es ist also zu fragen, welche Vorstellungen vom Menschen einem Begriff oder einer Definition zugrunde liegen und welche Annahmen über die Ätiologie einer Störung sie beinhalten (OEHME 2007, 47).

SCHULVERWEIGERUNG ALS VERWAHRLOSUNGERSCHEINUNG

Schulabsentismus als unentschuldigtes Fernbleiben von der Schule wird in den frühen Forschungsansätzen aus der Perspektive verschiedener Verwahrlosungskonzepte referiert. Im medizinischen Modell (GRUHLE 1912, TÖBBEN 1922, EXNER 1949) steht eine defektologische Sichtweise im Vordergrund. Die betroffene Person gilt als gestört. Die Ursachen wurden ursprünglich sogar vorwiegend in der genetischen Anlage gesehen. Das Veränderungsinteresse gilt jedenfalls dem Individuum.

Die individualpsychologische Verwahrlosungskonzeption betont zwar die soziale Dimension bei der Entstehung der Störung im „Verhältnis zwischen dem einzelnen Menschen und der Gemeinschaft“ (RÜHLE 1926), sie fokussiert die entstandene Störung jedoch ähnlich der medizinischen Konzeption im betroffenen jungen Menschen selbst. Im Streben nach sozialer Anerkennung und im Bemühen, Minderwertigkeitsgefühle auszugleichen, komme es zu Fehlanpassungen. So sieht RÜHLE im Schulschwänzen eine Folge von Niederlagen und Enttäuschungen, von Angst vor neuen Blamagen oder Strafen, betont jedoch die Fluchttendenzen des Kindes als eine Fehlanpassung. Dieses „Versagen“ des Einzelnen setzt diesen einer weiteren Gefahr des Scheiterns und des Ausschlusses aus (ebenda).

Die milieutheoretische Verwahrlosungskonzeption erkennt in den ökonomischen Verhältnissen und in der Schichtzugehörigkeit die Ursachen für Schulschwänzen und Verwahrlosung. Manche Autoren bringen die ursächlichen gesamtgesellschaftlichen Dimensionen in Bezug zu den individuellen Charakterstrukturen und den Haltungen innerhalb relevanter sozialer Gruppen und geben zu bedenken, dass es sich nur in Abhängigkeit der per-

sönlichen und gruppenspezifischen Deutungen bestimmter Interessengruppen ergibt, ob die ökonomischen oder sozialen Verhältnisse ein normwidriges Verhalten (z.B. nicht legitimierte Fehlen in der Schule) rechtfertigten (vgl. KLAUER 1963). Demgegenüber sehen andere Autoren die gebotene gesellschaftliche Intervention in der Verbesserung der ökonomischen Voraussetzungen. Die Anpassungserwartung richtet sich weniger an die Betroffenen als an die gesellschaftlichen Bedingungen. Diese Autoren streben eine Entkriminalisierung des Schulschwänzens und die Verbesserung der Lehrerbildung an. Die Lehrerrolle gilt ihnen als dringend änderungsbedürftig, hin zum Lehrer als Helfer und Anwalt (vgl. KLEIST 1930).

SCHULVERWEIGERUNG ALS PSYCHISCHE ERKRANKUNG

Psychodynamische Konzeptionen erkennen in den verschiedenen Formen des Schulabsentismus nicht nur Symptome einer Verwahrlosung, sondern beschreiben diese als eigenständiges psychologisch-psychiatrisches Krankheitsbild. Als Folge einer strengen Modellbildung wird eine Behandlungsstrategie beschrieben, die sich an klaren Vorgaben orientiert. Die Störungen werden im Kontext von inner- und /oder interpsychischen Prozessen gesehen. Sie liegen in der Person des Betroffenen, das Umfeld wird jedoch in seiner mitverursachenden Funktion berücksichtigt (vgl. OEHME 2007, 55f).

Die innerfamiliären Beziehungen, besonders die zur Mutter, gelten als ausschlaggebend. Stresssituationen oder die Haltung des Lehrers spielen keine oder nur eine geringe Rolle. Die Schulverweigerung gilt demnach als eine Störung der Fähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen auszubilden. Solche Störungen können durch Lebensereignisse wie Krankheit, Mobbing, Schulwechsel oder Wechsel des Wohnortes, Bewusstwerdung körperlicher Mängel, Tod oder Krankheit eines Elternteils, Geburt eines Geschwisters oder Auflösung der Familie ausgelöst werden. Dabei wird die Schulverweigerung als Krankheitsbild streng vom Schulschwänzen unterschieden. Letzteres wird in Anlehnung an das Verwahrlosungskonzept lediglich als Symptom betrachtet (vgl. CLYNE 1969). Die Schulverweigerung wird streng analytisch definiert als kindliche Verschiebung der Trennungsangst von der Mutter auf die Angst vor der Schule (vgl. NISSEN 1977; LINK 1995; NITZSCHMANN 2000). Auch psychodynamische Konzeptionen bedienen sich trotz Einbeziehung

interpersonaler Prozesse eines defektologischen Menschenbildes. Der Betroffene gilt als psychisch krank.

SCHULVERWEIGERUNG ALS ERLERNT ABWEICHUNG

Die Rollentheorie erkennt im Schulschwänzen eine Vorstufe zur Kriminalität (vgl. EXNER 1949). Eine individuelle psychische Verarbeitung von sozialen Interaktionen sieht man als die Ursache für die personale und soziale Unangepasstheit des schulischen Außenseiters. Das Schulschwänzen ist demnach der kindliche Versuch, sich einer unbefriedigenden Situation zu entziehen. Dieses normabweichende Verhalten gilt als ein Durchgangsstadium zu weiterem abweichendem bzw. delinquentem Verhalten. Die mangelnde Normanpassung aufseiten des jungen Menschen und der „Schulzwang als soziologische Barriere“ (WITZEL 1969) aufseiten der Schule als Repräsentanz einer gesellschaftlichen Ordnung wirken hier in wechselseitiger Dynamik. Repressive Maßnahmen steigern das Unbehagen und führen mit der Zeit zu einer feindlichen Einstellung gegenüber der Schule und im Weiteren zu einer Übertragung dieser Einstellung auf die Gesellschaft. Die Rollentheorie unterstreicht die Rolle des Schulsystems bei der Verfestigung und Kriminalisierung des abweichenden Verhaltens und stuft diese um so gravierender ein, wenn eine Eingliederung erzwungen werden soll, ohne dass gleichzeitig eine Verbesserung der sozialen oder personalen Situation herbeigeführt wird (vgl. ebenda, 74). Die Auflockerung des Zwangscharakters der Schule wird jedoch nicht als Konsequenz gefordert. Damit verharret die Analyse in einem defektologischen Menschenbild. Der junge Mensch ist stigmatisiert durch sein abweichendes Verhalten und droht aufgrund der Aneignung falscher oder unzureichend angepasster Rollen und durch mangelnde Norminternalisierung noch stärker abzuweichen und in ein delinquentes Verhalten abzugleiten (vgl. OEHME 2007, 59).

SCHULKRITIK ALS IMPULSGEBER

Auch wenn in der Schulkritik der späten 70er – und frühen 80er Jahre keine eigenständige Konzeption zu sehen ist, da es sich nicht um ein in der Theorie umfassend ausgeführtes Modell handelt, kommt ihr durch den Bruch mit der konsequenten Vernachlässigung schulischer Bedingungsfaktoren in der Ursachensuche für schulabsentes Verhalten besonderer Verdienst zu. Die Ursachenannahmen der Schulkritik gliedern sich in drei Schwerpunkte:

1. Unangenehme oder als diskriminierend erlebte soziale Prozesse in der Schule veranlassen die Schüler fernzubleiben.
2. Das schulische Lernen und der Schulalltag werden von den Schülern nicht als hilfreich für das eigene konkrete Leben in der Gegenwart erlebt. Auf belastende familiäre Ereignisse oder unzureichende sozioökonomische Verhältnisse nimmt die Schule keinen Einfluss. Aus diesem Grund erleben manche Schüler den Schulbesuch als sinnlos.
3. Schulische Vermittlungsformen werden von den Schülern teilweise als wenig ansprechend erlebt. Zugleich tragen unzureichende Differenzierung und Individualisierung zu einem Gefühl von Unter- bzw. Überforderung bei. Den Schülern eröffnen sich zu wenige Möglichkeiten der Mitgestaltung und der Einflussnahme.

Trotz dieser kritischen Anmerkungen nimmt die Schulkritik keine einseitige Problemverlagerung auf die Schule vor und geht auch nicht davon aus, dass eine Optimierung der schulischen Verhältnisse zu einer vollständigen Lösung des Problems „Schulschwänzen“ führen würde (vgl. KORNMAN 1980, 241).

Ganz ähnliche Kritik findet sich in den Feststellungen des 12. KINDER- UND JUGENDBERICHTES DER BUNDESREGIERUNG (2005) wieder. Er bemängelt den unzureichenden Lebensbezug schulischer Inhalte und die mangelhafte Unterstützungskompetenz für das eigene Leben innerhalb und außerhalb des schulischen Alltags. Zugleich weist der Bericht darauf hin, dass neben der Schule und häufig auch anstelle der Schule ein Netz vielfältiger außerschulischer Bildungsangebote diese Bedürfnisse in geeigneter Weise abdeckt. Dies führt zu einer Relativierung des Stellenwertes der Schule. Sie ist nur noch einer von verschiedenen Bildungsträgern. Viele junge Menschen kommen heute mit einem umfassenden Vorwissen in die Schule und eignen sich in Teildisziplinen außerschulisch Expertenwissen an, in dem sie dem Lehrer überlegen sind. Diese Entwicklungen setzen die Schulen hinsichtlich ihrer Vermittlungsformen, hinsichtlich ihrer Erziehungskompetenz und hinsichtlich ihrer Fähigkeit zu Differenzierung, Flexibilisierung und Ermöglichung von Partizipation erheblich unter Druck. Durch einseitige Betonung des Schulzwangs erleidet die Schule in der Konkurrenz mit anderen, attraktive-

ren Bildungsträgern langfristig einen Verlust an Glaubwürdigkeit (vgl. 12. KINDER- UND JUGENDBERICHT DER BUNDESREGIERUNG 2005).

Die Schulkritik bezieht die Schule bei der Betrachtung der Ursachen von Schulverweigerung mit ein und fragt damit auch nach deren Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf eine Verbesserung der strukturellen Bedingungen schulischen Lernens. Mit der Abwendung von einer personenzentrierten Problemsicht verbindet sich eine Hinwendung zum Schüler als Subjekt seiner Lerntätigkeit und Lebensbewältigung (vgl. OEHME 2007, 61).

SCHULVERWEIGERUNG AUS SYSTEMISCHER PERSPEKTIVE

Die systemische Betrachtung von Schulabsentismus wurde durch die Schulkritik gewissermaßen vorbereitet. An die Stelle einer defektologischen Zuschreibung auf das Individuum tritt eine multikausale Perspektive, welche die Wechselwirkung unterschiedlicher Systeme in der Außen- und Innenwelt des Einzelnen in den Blick nimmt. Die Verhaltensstörungen besitzen eine Hinweisfunktion im Hinblick auf fehlerhafte Interaktionen innerhalb des sozialen Ökosystems (vgl. HILLENBRAND 1999). Schulische Variablen beeinflussen nach Einschätzung mancher Autoren das Schulbesuchsverhalten sogar stärker als biographische Merkmale (z.B. HILDESCHMIDT 1979, 107). Von schulabsentem Verhalten einseitig auf die Eigenschaften der Betroffenen zurückzuschließen bedeutet deshalb eine ungerechtfertigte Etikettierung. Zum Beispiel unterscheiden sich Schüler, die regelmäßig am Unterricht teilnehmen, hinsichtlich ihrer Zukunftsorientierung, ihres erwarteten Berufserfolgs und ihrer sozialen Beliebtheit bei den Mitschülern nicht von denjenigen mit unregelmäßigem Schulbesuch (vgl. SCHORR 1997, 153f).

Das Bemühen um ein multikausales Begreifen der Entstehung von Schulabsentismus führte schließlich zur Konstruktion komplexer Modelle, die zahlreiche Einzelaspekte zueinander in Bezug setzen (vgl. OEHME 2004, 17 ff). Die systemische Sichtweise erkennt den Schüler im Mittelpunkt verschiedener Wirkungsräume, etwa Familie, Schule oder Peergroup. Weitere Wirkgrößen sind „die Gesellschaft“ und „situative Bedingungen“. Die psychisch-physische Ausstattung des Schülers bildet Subsysteme innerhalb seiner Person ab, etwa in Gestalt seiner Motivation oder seines Selbstgefühls. Der Schüler steht mit allen Einflussgrößen in einer wechselseitigen dynamischen

Beziehung. Alle Wirkgrößen sind gleichermaßen miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Dieses Bild beansprucht nicht, die Wirklichkeit abzubilden. Vielmehr sind die Wahrnehmung und die Bewertung der Bereiche durch den Schüler von Interesse (z.B. SCHULZE u. WITTROCK 2001, 49).

Der besondere Stellenwert systemischer Analysen besteht darin, dass sie die Wirklichkeit nicht reduziert darstellen, sondern diese vielmehr in einem übergreifenden, integrierenden theoretischen Mehrebenenmodell abbilden. Ihnen gelingt es auf diese Weise, die verwirrende Fülle von Einzelaspekten zumindest zu ordnen. Die systemische Perspektive bringt neben den Systemvariablen und der psychischen und physischen Ausstattung des betroffenen Kindes den dynamischen Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben und Handeln in den Blick. Die „Komplexität der Wirkzusammenhänge bedingender, auslösender, aufrechterhaltender und verstärkender Faktoren wird auch in ihrer Sekundärdynamik von Begleit- und Folgeerscheinungen verdeutlicht. Auf diese Weise gelingt es, das Fernbleiben von der Schule als das Resultat der Wirkungen und Wechselwirkungen verschiedenster Bedingungen zu beschreiben. Der Wert der systemischen Konzeptionen besteht also darin, von der defektologischen Sichtweise hin zu einer vorurteilsfreien Suche nach Entstehungsbedingungen von Schulabsentismus zu führen. Allerdings ist es noch nicht gelungen, eine Methode oder ein diagnostisches Instrument zu realisieren, das verschiedene Komponenten des Ursachenkomplexes, deren Wechselwirkung, gegenseitige Überlagerung und Verstärkung genau analysiert. Eine forschungsmethodische Handhabung der angesprochenen Vielfalt und eine erfolgreiche diagnostische Nutzung der Ergebnisse ist bis heute nur ansatzweise gelungen (vgl. OEHME 2007, 65).

SCHULVERWEIGERUNG AUS DER PERSPEKTIVE BETROFFENER

Verschiedene jüngere Forschungsarbeiten zum Schulabsentismus haben sich um die Hereinnahme der Innenperspektive des handelnden Schülers selbst bemüht (THIMM 2000a; PUHR et al. 2001; OEHME 2007). Diese Arbeiten sehen den Schüler nicht im behavioristischen Sinn durch die ihn umgebenden Bedingungen in seinem Verhalten determiniert. Vielmehr gehen sie davon aus, dass die jungen Menschen als Subjekte die Wirklichkeit mit ihren Bedingungen und Zusammenhängen wahrnehmen und verarbeiten. In diese

Verarbeitung fließen Wissen, Erfahrungen, Einstellungen und Werte sowie psychische und physische Prozesse mit ein. Dies alles bestimmt den innerpsychischen Kontext als Hintergrund von Handlungen bzw. deren Unterlassung (vgl. MUTZECK 2000, 69).

Hinzu kommt, dass Absicht und Handeln nicht immer miteinander übereinstimmen. Manchmal scheinen subjektive Intension und objektive Motivation auseinander zu fallen. Auch ist sich das Individuum nicht immer seiner Motive bewusst bzw. nicht in der Lage, diese zu verbalisieren (vgl. GROEBEN 1986, 163ff). Das zeichnet sich in den Antworten bei verschiedenen Untersuchungen deutlich ab. Am Häufigsten gaben die Jugendlichen an, „keine Lust“ gehabt zu haben. Vermutlich vereint diese Rückmeldung viele Motivlagen, inklusive derjenigen, sich nicht zu offenbaren. Die befragten Jugendlichen gingen im Übrigen ihren Angaben zufolge lieber alternativen Beschäftigungen nach - „was unternehmen“, „Freunde treffen“. Oder sie wollten einer für sie unangenehmen Situation aus dem Weg gehen - „Klassenarbeiten“, „wollte keinen sehen“ (WETZELS u. WILMERS 2000).

Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass der angesprochene „innerpsychische Kontext“ nicht durch Beobachtung von außen oder durch bloße Abfrage erhoben wird. Die Gruppe der „Totalverweigerer“ war für die Schulabsentismusforschung in der Vergangenheit teilweise gar nicht erreichbar. Zu groß waren das Misstrauen und die Vorbehalte der betreffenden Jugendlichen. Daher basieren die Untersuchungsergebnisse zum Teil auf der Befragung junger Menschen, die der eigentlich anvisierten Zielgruppe in ihrem Verhalten „nur ähnlich“ waren (vgl. STURZBECHER u. DIETRICH 1998).

Es bedarf eines sehr spezifischen wissenschaftstheoretisch geleiteten Vorgehens. Die subjektiven Theorien – also die Innenansichten – von Schulverweigerern können nur in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Betroffenen rekonstruiert werden. Sowohl die wissenschaftliche Schulabsentismusforschung als auch der alltägliche Umgang mit Schulverweigerern setzen also eine besondere Haltung den betroffenen jungen Menschen gegenüber voraus, die möglichst frei ist von vorgefertigtem Herrschaftswissen und einen Austausch auf Augenhöhe ermöglicht. Gemeinsam mit der systemischen Sichtweise bedeutet die Hereinnahme der Innenperspektive der Betroffenen innerhalb der mit dem Phänomen Schulabsentismus befassten

wissenschaftstheoretischen Konzeptionen eine Abkehr von der defektologischen, weniger auf Fähigkeiten und Ressourcen als auf Defizite gerichteten Sichtweise (vgl. THIMM 2000a; OEHME 2007).

VERWEIGERUNGSHANDELN ALS RESSOURCENINDIKATOR

Schulverweigerer beschreiben ihr Handeln selbst nicht unbedingt als „Verweigerung“, sondern als sinnvolles Tun. Sie führen logische Gründe an, weshalb sie in dieser Weise handeln mussten. Demgegenüber lässt die Verwendung von Begriffen wie „Verweigerer“ oder „Schwänzer“ das entsprechende Verhalten als hervorstechendes Merkmal dieser Schüler erscheinen. Es hat damit einen präskriptiven Charakter, schreibt dieses Verhalten also geradezu vor. Ein beschreibendes, also deskriptives Vorgehen lässt als Ergebnis der Erhebung der Innenansicht anstelle von „Verweigerern“ Subjekte erkennen, die ihren eigenen Willen benutzen und autonom handeln (OEHME 2007).

Aus dieser Perspektive kann im Akt der Verweigerung eine Ressource erkannt werden. Nimmt man ernst, dass die Betroffenen aus subjektiv sinnvollen Gründen handeln, so wird deutlich, dass sie ihre Entscheidung teilweise gegen erhebliche Widerstände durchsetzen müssen (Sanktionen im Elternhaus, Sanktionen der Schule, Bußgelder, gerichtliche Arbeitsauflagen, polizeiliche Vorführung, Drohung mit Heimerziehung oder Psychiatrie). Die jungen Menschen folgen ihrem eigenen Willen und sind zu autonomem Handeln befähigt. Sie zeigen Beharrlichkeit und Festigkeit in ihren Entscheidungen (vgl. SCHREIBER-KITTL u. SCHRÖPFER 2002).

Grundsätzlich verstößt ein Schüler, der unentschuldigt der Schule fernbleibt, gegen die Schulpflicht. Er verweigert die Erfüllung der gültigen Norm, ganz gleich, ob aus subjektiv sinnvollen Gründen, aus Angst oder aus purem Übermut. Es handelt sich um einen Akt der Verweigerung. Die Wertung des Verhaltens bestimmt sich aus der Perspektive des Betrachters und kann daher nicht objektiv sein. Die vorliegende Arbeit sieht in den Motiven hinter der Schulverweigerung und in den Persönlichkeitseigenschaften der jungen Menschen, die sie zur Durchsetzung ihres Handelns befähigen, auch die damit verbundenen Ressourcen und Ressourcenpotentiale.

2.1.3 Wissenschaftliche Erklärungsmuster

Nimmt man die wissenschaftlichen Untersuchungen zum Schulabsentismus, welche im Kontext der Begriffsklärung und der Diskussion der dahinter stehenden Konzeptionen angesprochen wurden, hinzu, so wird im Rahmen der hier angestellten Betrachtung ein Bogen über eine annähernd 100-jährige Tradition gespannt (vgl. GRUHLE 1912). Diese zunächst banale Feststellung verweist darauf, dass es sich beim Schulabsentismus keineswegs um ein neuzeitliches Phänomen handelt. Geändert haben sich im Laufe der Jahre allerdings die Fragerichtungen, die Untersuchungsformen und die dahinter stehenden Wissenschaftskonzeptionen und Menschenbilder. Wesentlich geändert haben sich – mit zunehmender Beschleunigung in den letzten 50 Jahren – die gesellschaftlichen Bedingungen der jungen Menschen (vgl. BECK 1997; WARZECHA 2001).

Im Zuge dieser Entwicklungen, an der wenigstens sieben unterschiedliche Fachrichtungen beteiligt waren, bildet sich eine Vielfalt von Begriffen und Begriffsverständnissen, von Menschenbildern, Konzeptionen und wissenschaftlichen Verfahren ab. Allein schon diese geschichtlich bedingten Hintergründe erklären das heterogene Bild der Schulabsentismusforschung mit allen damit verbundenen begrifflichen Konfusionen, ideologischen Implikationen, unzureichenden Operationalisierungen und teilweise konkurrierenden wissenschaftstheoretischen Herangehensweisen (vgl. RICKING 2003, OEHME 2007).

Die Schulabsentismusforschung hat bis in die 1990er Jahre hinein wenig nach den Kompetenzen der Betroffenen gefragt. Stattdessen lieferte sie überwiegend beschreibende und wenig handlungsleitende oder handlungsaktivierende Ergebnisse. Die Defizitwahrnehmung schwänzender oder verweigernder Schüler verhinderte nicht nur den Blick für die Not, in der sich die Heranwachsenden befinden, sie ließ auch wenig Spielraum für das Erkennen und Fördern von deren spezifischen Fähigkeiten. Das „Leben neben der Schule“, das an den Einzelnen meist enorme Anforderungen stellt, wurde ignoriert und der Schüler auf seine funktionale Rolle reduziert (vgl. BRAUN 2002, 23f).

Es folgt ein Überblick über deskriptive Ergebnisse der Schulabsentismusforschung.

ERSCHEINUNGSFORMEN VON SCHULVERWEIGERUNG

In der wissenschaftlichen Literatur werden unterschiedliche Formen und Grade von Schulverweigerung beschrieben. Die bloße Anwesenheit im Unterricht, ohne aktiv daran teilzunehmen, wurde 1998 erstmals als passive Verweigerung beschrieben (vgl. STURZBECHER u. DIETRICH 1993). Mit dem Begriff des „Unterrichtsabsentismus“ wird der Aufenthalt der Jugendlichen in der Schule, aber außerhalb des Unterrichts beschrieben. „Unterrichtsabsentismus“ wird unterteilt in „partielle Anwesenheit im Unterricht“ (schülerintendierte, lehrerintendierte), „inneren Rückzug“, „zu spät kommen“ und „sich aufhalten an einem anderen Ort innerhalb der Schule“ (vgl. SCHULZE 2003). Andere Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von Schulverdrossenheit (THIMM 2000a) oder von Unterrichtsverweigerung. Als Differenzierung der Unterrichtsverweigerung gelten die Unterrichtsabwehr oder aktionistische Schulverweigerung, wenn aktiv gestört bzw. durch demonstrative Nichtbeteiligung passiv verweigert wird (THIMM 2000a; SCHULZE 2003).

Schulabsentismus bedeutet die Feststellung, dass ein Schüler der Schule fernbleibt. Schulschwänzen oder vermeidende Schulverweigerung (THIMM 2000a) werden von manchen Autoren vorwiegend quantitativ unterschieden. Eckstundenschwänzen meint etwa das gezielte Vermeiden der Unterrichtsteilnahme in einzelnen Fächern oder das sich vorzeitige Entfernen vom Schulgelände. Es handelt sich mit Raten zwischen elf und über dreißig Prozent um eine offenbar sehr verbreitete Art des Schulabsentismus. Tageschwänzen meint das Fernbleiben vom Unterricht an ganzen Tagen. Die Häufigkeit wird hier mit fünf bis sieben Prozent angegeben (vgl. STURZBECHER u. DIETRICH 1993). Auf ein bis zwei Prozent schätzt THIMM (2000b) die Zahl der Jugendlichen, die total aus der Schule ausgestiegen sind. Für sie hat er den Begriff „unumkehrbare Schulverweigerer“ geprägt und spricht damit die auch von anderen Autoren beschriebene Schwierigkeit an, junge Menschen, die der Schule über einen längeren Zeitraum hinweg konsistent fern geblieben sind, wieder erfolgreich zu re-integrieren (ebenda; SCHULZE u. WITTRÖCK 2001; SCHREIBER-KITTL u. SCHRÖPFER 2002).

Andere Autoren differenzieren nach den Motiven der jungen Menschen, etwa angstinduziertes Fernbleiben (z.B. aufgrund schul- oder elterninduzierter Ängste), Zurückhalten (z.B. aus religiösen Gründen) und Zurückgehaltenwerden (z.B. um Misshandlungen zu verbergen) (vgl. SCHULZE 2003).

Schulabsentismus als subjektive Problemlösung Initiative des Kindes bzw. Jugendlichen			
Eher im schulischen Zusammenhang		Eher unabhängig von Schule	
Schulvermeidung Problemvermeidendes Verhalten	Schulverweigerung Aktives Verändern oder Abmildern	Soziale Affiliation	Soziale Desintegration
Schulangst Vermeidung von generalisierter Angst, Versagensangst	Schulmüdigkeit Aus dem Feld gehen bei erlebter Sinnlosigkeit	Halt durch Familie Suche nach Orientierung	Lebensbewältigung Akzentverlagerung
Latente Verweigerung Vermeidung durch Umdeuten	Schulverdrossenheit Bewusstes Protestverhalten		Ersatzbefriedigung Suche nach Kompensation und Anerkennung
Schulunlust Zunehmende Vermeidung schulischer Anstrengungen	Allgemeine Schulaversion bei Akzeptanz von Lernalternativen	Entscheidung für Gruppennorm Suche nach sozialer Akzeptanz	Schwänzen Keine Auseinandersetzung mit der aktuellen Lebenssituation
Schulaversion Sozialbezogene Schulaversion Ausweichen aus belastenden Situationen			
Leistungsbezogene Schulaversion Vermeiden von Leistungs-Anforderungen			

Tabelle 2: Übersicht schulvermeidender Verhaltensformen, bei denen die Initiative vom jeweiligen Kind oder Jugendlichen ausgeht (PUHR et al. 2001)

Die Tabelle zeigt Schulabsentismus als eine Problemlösestrategie, die entweder auf das schulische Lernen selbst bezogen ist, weil es sich für den jungen Menschen als ein unlösbar gesehenes Problem darstellt oder sonst auf eine schwierige Lebenslage zurückgeführt werden kann, die einer erfolgreichen Teilnahme am Schulunterricht entgegensteht (vgl. PUHR et al. 2001).

Die Rekonstruktion der subjektiven Theorien und damit der Innenansichten von Schulverweigerern zeigt sehr individuelle und zum Teil äußerst komplexe Argumentationsstrukturen für die Erklärung des Fernbleibens von der Schule (vgl. OEHME 2007). Vor diesem Hintergrund müssen alle Versuche der Kategorisierung und Klassifizierung hinterfragt werden. In großer Übereinstimmung sprechen sich die Autoren der neueren Wissenschaftsliteratur für ein konsequent individuelles Vorgehen aus (THIMM 2000b; SCHULZE u.

WITTRICK 2001; SCHREIBER-KITTL u. SCHRÖPFER 2002, RICKING 2007; OEHME 2007).

HÄUFIGKEIT VON SCHULVERWEIGERUNG

Zur Häufigkeit der verschiedenen Formen von Schulabsentismus und zur Verteilung auf verschiedene Schultypen liegen keine einheitlichen Aussagen vor (EHMANN u. RADEMACHER 2003). Einige Untersuchungen sprechen von einer Rate von 32 Prozent an Haupt- oder Förderschulen gegenüber knapp 10 Prozent an Gymnasien. Im Schnitt aller Schulen gaben befragte Lehrer an, 19,2 Prozent aller Schüler hätten im zurückliegenden Halbjahr die Schule geschwänzt. Demgegenüber gaben nahezu 50 Prozent der Schüler in derselben Untersuchung an, im zurückliegenden Schulhalbjahr die Schule geschwänzt zu haben. Nach den Angaben der Schüler in verschiedenen Untersuchungen hatten die Lehrer das Schwänzen der Schüler überhaupt nicht bemerkt – es jedenfalls nicht kommentiert (z.B. NEUKÄTER u. RICKING 1997; WETZELS u. WILMERS 2000; STURZBECHER u. DIETRICH 1993). Es ist davon auszugehen, dass Nichtwahrnehmung und ausbleibende Reaktionen das schulabsente Verhalten junger Menschen fördern.

ALTER UND GESCHLECHT

Hinsichtlich des Alters der Schulverweigerer sind die Befunde sehr uneinheitlich. Ein Teil der Autoren sieht keine Altersabhängigkeit, andere erkennen Schwerpunkte bei jüngeren und wieder andere bei älteren Schülern. Hinsichtlich des Geschlechts zeichnet sich eine Zuordnung von eher externalisierenden Verhaltensformen im Kontext von Schulabsentismus zu den Jungen und von internalisierenden Störungen zu den Mädchen ab (vgl. NEUKÄTER u. RICKING 1997, 55ff). Während manche Autoren kaum ein Unterschied im Schulschwänzen hinsichtlich der Geschlechter verzeichnen (z.B. WETZELS u. WILMERS 2000), handelt es sich anderen Autoren folgend vorwiegend um ein Jungenproblem mit doppelten bis fünffachen Werten gegenüber den Mädchen (vgl. STURZBECHER u. DIETRICH 1993; WARZECHA 2001; SCHREIBER-KITTL u. SCHRÖPFER 2002).

SOZIALE HERKUNFT

Die Ergebnisse der Schulabsentismusforschung vor 1990 sprechen für die Korrelation eines unregelmäßigen Schulbesuchs mit der Herkunft aus einem

benachteiligten sozialen Milieu. Im Desinteresse der Eltern und im gehäuftem Auftreten von Verwahrlosungserscheinungen sieht man mögliche Gründe (vgl. NEUKÄTER u. RICKING 1997). Andere Studien stellen eine deutliche Korrelation zu einem Migrationshintergrund im Elternhaus fest (z.B. WETZELS u. WILMERS 2000).

Die meisten neueren Studien weisen allerdings darauf hin, dass Schulabsentismus in allen sozialen Schichten vorkommt. Schulabsentismus wird begünstigt durch Berufslosigkeit oder Arbeitslosigkeit der Eltern, Kinderreichtum, geringes Einkommen oder ärmliche Wohnverhältnisse. Ehestreit, Trennung und Scheidung der Eltern, alleinige Zuständigkeit eines Elternteils für die Erziehung oder Aufwachsen in Heimerziehung oder Pflegeverhältnissen werden als Prozessvariablen genannt. Als familiäre Stressoren werden herausgearbeitet: Delinquenz der Eltern, Gewalterfahrung und autoritärer Erziehungsstil, Krankheiten, Armut, Alkoholismus, häufige Umzüge und unzureichende soziale Integration der Familien.

Die Eltern schulabsenter junger Menschen sind im Ergebnis verschiedener Studien häufig mit der Erziehung der Kinder überfordert. Sie verfügen nur unzureichend über adäquate Bewältigungsmuster. Die innerfamiliären Beziehungsqualitäten sind nur schwach entwickelt und durch geringe Elternkontrolle und Gleichgültigkeit gegenüber den Kindern gekennzeichnet (vgl. NEUKÄTER u. RICKING 1997). Einige Untersuchungen stellen ein permissives oder gleichgültiges Verhalten der Eltern gegenüber dem Fernbleiben ihrer Kinder von der Schule fest (vgl. WETZELS u. WILMERS 2000).

BEEINFLUSSUNG DURCH DAS SCHULMILIEU

Übereinstimmend erkennen verschiedene Untersuchungen in einem restriktiven Schulumilieu mit hohem Reglementierungsgrad eine Variable, die schulabsentes Verhalten befördert. Anpassungsdruck und Konkurrenzdenken bestimmten in solchen Schulen das Klima. Korrelationen zum Vorkommen von Schulabsentismus beschreiben die Forscher außerdem hinsichtlich einer starken Leistungsorientierung, Gebrauch von Strafen und Belohnungen sowie Beteiligungsmöglichkeiten und Mitverantwortung. Hinsichtlich der Schul- und Klassengröße sind die Ergebnisse uneinheitlich. (vgl. NEUKÄTER u. RICKING 1997).

Die in den Befragungen PUHRs (2001) wiederholt anklingende institutionelle Kritik wird auch von anderen Autoren fokussiert, etwa von UHLIG (2002), der vor allem die Defizitorientierung in den Analysen und die den Jugendlichen die Verantwortung zuschreibende Wortwahl kritisiert (ebenda).

SCHULVERWEIGERUNG UND ABWEICHENDES VERHALTEN

Der bis in die 1990er Jahre anerkannte Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und abweichendem Verhalten kann heute als überholt angesehen werden (THIMM 2000a, SCHULZE u. WITTROCK 2001). Die Schulverweigerung weist zwar signifikante Korrelationen zu Aggressivität, Delinquenz oder Drogenkonsum auf (vgl. WITZEL 1969), in den angesprochenen Auffälligkeiten sind jedoch in ihrer Gesamtheit Symptome für dieselben dahinterliegenden Probleme anzunehmen. Im regelmäßigen Schulschwänzen ist also ein Warnsignal, ein Hinweis auf bedrängende Notlagen auf Seiten der Kinder und Jugendlichen zu sehen (vgl. NEUKÄTER u. RICKING 1997). Durch eine langfristige Wechselwirkung zwischen schulaversivem Verhalten und den Reaktionen der Umwelt konstituieren sich in den jungen Menschen Selbst- und Weltbilder, die sich als Identitätsalternativen manifestieren können. Die Teilhabe dieser jungen Menschen am gesellschaftlichen Leben droht nachhaltig zu scheitern (THIMM 2000b).

SCHULVERWEIGERUNG ALS FOLGE VON SCHULVERSAGEN

Im schulischen Misserfolg sehen die frühen Forschungsarbeiten eine wesentliche Wirkgröße bei der Entstehung von Schulabsentismus. Bis zu 20 Prozent der Schüler geben an, zumindest zeitweise dem Widerspruch zwischen der persönlichen Vorbereitung und somit der Bewältigung der Unterrichtsinhalte einerseits und einer anstehenden Leistungskontrolle auf der anderen Seite durch Schwänzen entgehen zu wollen (vgl. STURZBECHER u. DIETRICH 1993).

Die Forscher stellen fest, dass mit zunehmender Intensität des Schwänzens die Motivation und das Interesse der Schüler an der Schule sinken und die Leistungsprobleme dementsprechend größer werden. Diese Schüler bauen in der Folge eine immer größer werdende Distanz zu den Gleichaltrigen in der Schule und zu den Lehrkräften auf (vgl. WETZELS u. WILMERS 2000).

Demgegenüber betonen andere Autoren die grundlegend positive Bedeutung von Akzeptanz und Erfolgserlebnissen für alle Schüler. Schulerfolg habe eine geradezu immunisierende Wirkung hinsichtlich des Fernbleibens von der Schule (vgl. NEUKÄTER u. RICKING 1997).

BEZUG ZUM SELBSTKONZEPT

Verschiedene wissenschaftliche Arbeiten zum Schulabsentismus geben Hinweise auf ein vergleichsweise negatives Selbstkonzept der betroffenen jungen Menschen. Deren Stimmung während ihres Fernbleibens von der Schule wird als traurig und besorgt charakterisiert (vgl. NEUKÄTER u. RICKING 1997). Die jungen Menschen sprechen ihre Selbsthilfemöglichkeiten an und benennen hier das Überdenken des eigenen Verhaltens und den nachfolgenden Entschluss, selbst die Veränderung einzuleiten und umzusetzen (vgl. PUHR et al. 2001). Dementsprechend neigen sie dann auch im Hinblick auf eine fortschreitende Desintegration zur Selbstattribution von Schuld oder Versagen (vgl. RICKING 2007).

Schulverweigerer scheitern zwar innerhalb der Institution Schule, haben jedoch oft ein großes Interesse am Lernen. Hinter der Fassade von Ablehnung und Verweigerung kann man einen Lernwillen und die Sehnsucht nach Normalität erkennen. Die meisten Schulverweigerer bedauern, den Schulbesuch abgebrochen zu haben und damit schlechtere Ausbildungs- und Berufschancen zu besitzen. Ihre Zukunftswünsche decken sich mit denen anderer Jugendlicher und richten sich auf eine Familie, einen guten Beruf, ein gesichertes Einkommen, ein Auto usw. (OEHME 2007).

Einige Autoren zeigen sich beeindruckt von der Ehrlichkeit und Aufgeschlossenheit der Jugendlichen, die sich ihnen bei ihren Interviews in Gestalt selbstkritischer Betrachtungen gezeigt habe. Viele Jugendlichen räumten offenbar die eigene Labilität und Willensschwäche oder ihre Oberflächlichkeit bei der Bewältigung schulischer Anforderungen ein und haben dabei den persönlichen Hilfebedarf realistisch eingeschätzt. Diese Unterstützung erwarteten sie auch (vgl. STURZBECHER u. DIETRICH 1993; RICKING 2007; OEHME 2007)).

REAKTIVES VERHALTEN ODER AKTIVES HANDELN

Die Lebenswelt der jungen Menschen hat sich in den zurückliegenden Jahrzehnten erheblich gewandelt. Sie ist unter anderem geprägt vom Schwinden vorgefertigter Lebensentwürfe und ist deshalb mit der Anforderung verbunden, sich innerhalb eines Pluralismus von Werten und Möglichkeiten quasi selbst zu erfinden. Die freie Wahl der gesellschaftlichen und beruflichen Position bleibt für viele Jugendliche aus benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen eine Utopie. Die betroffenen Jugendlichen haben es sehr schwer, ihre persönliche und gesellschaftliche Identität zu entwickeln. Im schulaver-siven Verhalten erkennen verschiedene Autoren eine bewusste Verhaltensweise und eine Möglichkeit für die jungen Menschen, ihre Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen und an der Schule zum Ausdruck zu bringen (vgl. STURZBECHER u. DIETRICH 1993; THIMM 2000a; OEHME 2007).

EINFLUSS DES LEHRERVERHALTENS

Bis zu 59 Prozent der von Wissenschaftlern befragten Schulverweigerer geben „Probleme mit den Lehrkräften“ als ausschlaggebend für ihre Fehlzeiten an (SCHREIBER-KITTL u. SCHRÖPFER 2002). Das Verhalten der Lehrer wird fast durchgängig als eine bedeutsame Variable bei der Entstehung von Schulverweigerung angesprochen. Negativ wirkten sich sowohl restriktives Lehrerverhalten (ausgeprägte Kontrolle, harsche Kritik, Entmutigung) als auch Desinteresse (fehlende Unterstützung, untätiges Hinnehmen von Versäumnissen, floskelhafte Betonung des Ordnungsprinzips) aus. Während für Schulverweigerer das Gefühl, vom Lehrer abgeschrieben zu sein, ein maßgeblicher zusätzlicher Grund für ihr Fernbleiben zu sein scheint, machen die befragten Lehrer eher Bedingungsfaktoren, die außerhalb der Schule liegen, verantwortlich (vgl. NEUKÄTER u. RICKING 1997; SCHULZE u. WITTRÖCK 2001; PUHR et al. 2001).

In jüngeren Studien wird den Lehrern durch die befragten Schüler teilweise ein Mangel an Glaubwürdigkeit zugeschrieben. Sie seien häufig ohne Verständnis für die Schülerprobleme und würden daher als ungerecht wahrgenommen. Außerdem seien die Lehrkräfte gleichgültig gegenüber dem Fernbleiben der Schüler. Während die Lehrkräfte angaben, in der Regel das Fernbleiben vom Unterricht zu thematisieren, meldeten die Jugendlichen teilweise zurück, ein Drittel der Lehrer habe ihr Fehlen vollständig ignoriert.

Die befragten Schulverweigerer erlebten ihre Lehrkräfte gegenüber ihren Problemen ratlos, teilweise beklagen sie auch geringschätzig Reaktionen und überzogene Sanktionen. Damit verbinden sie eine verstärkende Wirkung auf das Fernbleiben (a.a.O.).

FREYBERG u. WOLFF verweisen darauf, dass Schulverweigerer hartnäckig versuchen würden, ihre destruktiven Beziehungsmuster, die oftmals durch frühere traumatische Erfahrungen erworben wurden, durchzusetzen. Für Institutionen bzw. deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sei es meistens sehr schwierig, sich diesen von den Jugendlichen re-inszenierten Beziehungsmustern zu entziehen und damit zu brechen. Somit „antworteten“ die Erwachsenen innerhalb der von den Jugendlichen heraufbeschworenen Beziehungsmuster und eine „Macht-Ohnmacht-Spirale“ werde in Gang gesetzt (FREYBERG u. WOLFF 2004).

Einige Forscher stellen fest, den Lehrkräften fehle es am adäquaten Instrumentarium und Verhaltensrepertoire, mit problematischen Verhaltensweisen von Schülern wirksam umzugehen, wodurch Desintegrationsprozesse weiter gefördert werden (vgl. STURZBECHER u. DIETRICH 1993; NEUKÄTER u. RICKING 1997; WARZECHA 2001; PUHR et al. 2001).

Einzelne Untersuchungen stellen ausdrücklich keinen kausalen Zusammenhang von Lehrerverhalten und schulaversivem Verhalten der Schüler fest. Demgegenüber betonen sie individuelle multifaktorielle Ursachen, die in allen Wirkungsräumen angesiedelt sein können (vgl. THIMM 2000a; SCHULZE u. WITTRÖCK 2001).

UNTERRICHTSINHALTE UND UNTERRICHTSGESTALTUNG

Als Gründe für ihr zeitweiliges Schulschwänzen (Eckstunden- oder Tagesschwänzen) gaben die jungen Menschen an, sich im Unterricht zu langweilen, während andere klagen, häufig werde zu schnell vorangegangen, so dass ein Teil der Schüler nicht mitkomme. Die befragten Schüler beklagen zu geringe Beteiligungsmöglichkeiten im Unterricht. Dieser wird als lebensfremd empfunden, die Bildungsinhalte werden von den Schülern als wenig hilfreich für ihre Lebenssituation eingestuft (vgl. STURZBECHER u. DIETRICH 1993; NEUKÄTER u. RICKING 1997).

Die Schüler erwarten eine Unterstützung durch die Lehrer – auch in lebenspraktischen Fragen, Vereinbarungen zwischen Lehrern, Eltern und Schülern, eine Individualisierung der Lernanforderungen und eine stärkere Wahrnehmung und Wertschätzung ihrer Kompetenzen (vgl. PUHR et al. 2001).

EINFLUSS DER PEERGROUP

Hinsichtlich der Bedeutung der Interaktion der Schüler untereinander unterscheiden die Forscher ausschließende und integrative Dynamiken der Peergroup. Manche Schüler, die im Grunde keine schulaversive Haltung haben, bleiben der Schule in Folge von Mobbing fern. Andererseits gehen Jugendliche, die eigentlich schulfrustriert sind, weiter zur Schule, weil ihnen die Bindungen zu den Schulkameraden wichtig sind. Ebendiese Bindungen begünstigen entweder ein störendes Verhalten in der Schule oder ein gemeinsames Schwänzen. Die Jugendlichen müssen einen Gegensatz zwischen den Normen und Forderungen der Schule und der Eltern auf der einen – und den eigenen Motiven und Interessen sowie den Verhaltensnormen der Gruppe auf der anderen Seite bewältigen. Mit der erlebnisreichen Aktion in der Gruppe kann die Schule nicht konkurrieren. Aber erst eine schulefeindliche Einstellung in der Peergroup begünstigt einen dauerhaften Schulabsentismus (vgl. STURZBECHER u. DIETRICH, 1993; NEUKÄTER u. RICKING 1997).

EINFLUSS DER ELTERN-LEHRER-BEZIEHUNG

Einige Forscher messen der Qualität der Eltern-Lehrer-Beziehung eine hohe Bedeutung zu. Je schlechter die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern sich gestaltet, desto höher ist demnach das Risiko für die Entstehung von schulabsentem Verhalten der Kinder. Negativ wirkt sich dabei aus, wenn Eltern der Schule oder den Lehrern die Schuld am Fernbleiben ihrer Kinder geben. Die Eltern-Lehrer-Beziehung wird darüber hinaus durch Desinteresse der Eltern am Lernfortschritt ihrer Kinder, durch geringe Bildungsambitionen und eine eigene schulaversive Haltung der Eltern negativ beeinflusst (vgl. NEUKÄTER u. RICKING 1997).

2.1.4 Hinweise zur Prävention und Intervention

Präventive Maßnahmen und Interventionsmöglichkeiten im Bereich von Schulabsentismus erweisen sich als schwierig, weil es weder eine feste Zielgruppe von Jugendlichen gibt, die sich schulvermeidend verhält, noch gibt es feste Rahmenbedingungen, innerhalb derer Schulvermeidung unweigerlich auftritt. Das bedeutet, dass auch die präventiven, interventiven und rehabilitativen Maßnahmen flexibel und adaptiv gestaltet werden müssen.

BEDEUTUNG DER DIAGNOSTIK

Damit kommt der Diagnostik bzw. der Ursachenforschung vor der Entscheidung über eine Maßnahme in jedem Einzelfall eine besondere Bedeutung zu (vgl. SCHULZE u. WITTRÖCK 2001; OELSNER u. LEHMKUHL 2002). Die Diagnostik muss dabei als Bestandteil der Fördermaßnahme fortlaufend kontrolliert und im Rahmen von Zusammenarbeit gestaltet und weiter entwickelt werden (WACHTEL u. WITTRÖCK 1998). Die jungen Menschen sollen als Partner wahrgenommen und in ihrer Selbstverantwortung gestärkt werden. So kann die Hilfe dazu beitragen, sie aus ihrer relativen Unmündigkeit heraus zu führen (HINNE 2002). Derartige Anforderungen setzen positiv erlebte Sozialbeziehungen in der Schule voraus: einen guten und intensiven Kontakt zu Lehrern, die sich engagiert um jeden Einzelnen kümmern und ihm mit Humor und Nachsicht begegnen (vgl. OEHME 2007).

ZU SPÄT EINSETZENDE HILFEN

Generell ist jedoch davon auszugehen, dass es zu wenig Möglichkeiten gibt, frühzeitig und systematisch Hilfe zu leisten und so der Vermeidung oder Verweigerung des Schulbesuchs entgegenzuwirken. Erst wenn eine soziale Desintegration festgestellt wird, gibt es Angebote, die in der Regel aber nicht von der Schule kommen, sondern sozialpädagogisch geprägt sind (PUHR et al. 2001).

Die seit Anfang der 1990er Jahre feststellbare Entwicklung von der ehemals dominierenden jugendpsychiatrischen Sichtweise hin zu sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Ansätzen ist zu begrüßen. Diese Entwicklung kann als Ausdruck des Bemühens um mehr Praxisrelevanz und hilfreiche Interventionsstrategien verstanden werden. Sichtweisen, die mit einer Pathologisierung von Schulverweigerern verbunden sind, haben sich als we-

nig hilfreich erwiesen und tragen überdies dazu bei, die notwendigen Anpassungen in den Schulstrukturen zu vernachlässigen (vgl. RICKING 2000).

RISIKOFÜNFECK NACH THIMM

THIMM (2000b) beschreibt ein sogenanntes „schulisches Risikofünfeck“, innerhalb dessen sich schulaversives Verhalten entfaltet. Dieses Modell erfasst notwendige Eckpunkte des Schulerlebens. Der Autor schlägt vor, die Darstellung im Sinne des präventiven Interesses zu verwenden und deren Unterpunkte als Faktoren zu beschreiben, die Schulmüdigkeit unwahrscheinlich machen:

1. Erfolg, Gelingen, Selbstwirksamkeit in der Erbringung von Leistungen.
2. Beziehung als Angenommensein, Unterstützung und Beachtung erfahren.
3. Personale Integrität mit Dimensionen wie Achtung, Würde und Respekt.
4. Zugehörigkeit und Sicherheit, vertrauen können, sich aufgehoben und innerlich entspannt fühlen.
5. Sinnerleben als Minimal-Sinn im offiziellen Unterrichtsprogramm oder in Sinn-Enklaven im inoffiziellen Programm, im Schulleben und in außerunterrichtlichen Bezügen (ebenda).

Es bedarf einer individuell auf jeden einzelnen Schüler zugeschnittenen Vorgehensweise. Dabei kommt es auf eine schnelle und hilfreiche Reaktion der Schule auf das Fortbleiben der Schülerinnen und Schüler an (vgl. RICKING 2000; THIMM 2000b; SCHREIBER-KITTL u. SCHRÖPFER 2002).

FOLGEN FÜR DIE SEELISCHE GESUNDHEIT

Das regelmäßige Scheitern an schulischen Anforderungen bleibt nicht ohne Folgen. Es greift die Lernmotivation stark an und es untergräbt den Glauben, mit den eigenen Möglichkeiten Erfolge zu erzielen. Es bewirkt eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung sowie unangemessene Attributionsmuster. Diese psychischen Prozesse führen den Schüler in den Rückzug vom Lernen, zur Passivität und zu Vermeidungsstrategien. Er gewinnt die Überzeugung, dass schulisches Lernen für ihn nutzlos ist. Dem schulischen Leistungsziel wird keine oder kaum noch persönliche Relevanz zugemessen. Er grenzt sich gegenüber der Institution Schule ab, bis hin zur Aufgabe jeglicher Anstrengung für die Schule unter Inkaufnahme schwerwiegender Nach-

teile. Die Bedeutung schulischen Lernens sinkt bis zur Gleichgültigkeit, ebenso wie die Bereitschaft des Schülers, sich dauerhaft dieser Situation zu stellen. Gleichzeitig gewinnen außerschulische Reize zunehmend an Bedeutung (vgl. RICKING 2007).

HILFE VOR SANKTION

Bei der Gestaltung von präventiven und reaktiven Umgangsweisen mit Schulabsentismus sollten sich die Beteiligten eher von pädagogischen als von schulgesetzlichen Vorgaben leiten zu lassen. Insbesondere muss die Wirksamkeit von Bußgeld, Arbeitsstunden oder Arrest bezweifelt werden. Dies gilt insbesondere in Situationen, in denen Eltern ohnehin überfordert und mit ihrer Erziehungskompetenz am Ende sind und wo Jugendliche aus eigener Kraft gar nicht mehr in der Lage sind, etwas zu ändern. Stattdessen sollten Schulen als ein Lebensort gestaltet sein, an dem Kinder und Jugendliche sich wohl fühlen (vgl. RICKING 2003).

INDIVIDUALISIERUNG UND BETEILIGUNG

Auch bei einem als abweichend erlebtem Verhalten eines Schülers darf der Kontakt zu ihm nicht verloren gehen. Die verantwortlichen Pädagogen sollten sich im Gegenteil besonders um Kontakt zu dem Betreffenden suchen. Die traditionell auf die Gruppe bezogene Schulpädagogik steht hier vor der Aufgabe, sich zu „versubjektivieren“ (OEHME 2007). „Besonders in problematischen Situationen müssen Pädagoginnen und Pädagogen in Erfahrung bringen, was ihre Schüler wirklich bewegt. Fördermaßnahmen dürfen nicht über den Kopf des Schülers hinweg erfolgen. Deren Absichten und Ziele müssen klar verdeutlicht werden. Ziele und Ergebnisse der Förderung müssen immer wieder gemeinsam mit den Schülern beurteilt und modifiziert werden“ (a.a.O.).

Dabei muss auf erstes Fernbleiben unmittelbar mit flankierenden Hilfsangeboten reagiert werden. Die erfolgreiche Praxis bewährter alternativer Schulmodelle im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und deren spezielle Unterrichtsangebote für junge Menschen mit besonderem Förderbedarf können Pate stehen. Diese zeichnen sich unter anderem durch eine effektivere Zusammenarbeit aller beteiligten Akteure aus (vgl. SCHREIBER-KITTL u. SCHRÖPFER 2002; RICKING 2003).

Wirkungsvolle Prävention und Intervention sind nur möglich, wenn der jeweilige Schüler mit seiner subjektiven Sichtweise wahrgenommen und als Individuum in die Überlegungen über eine Förderung einbezogen wird. Wenn es vielen Lehrern offensichtlich nicht möglich ist, adäquat auf die Schüler und ihre Befindlichkeiten zu reagieren, zeigt das, wie subjektfern Schule häufig funktioniert und wie wenig Lehrer gerade bei massiven Verhaltensproblemen von Schuldzuschreibungen absehen können (Oehme 2007, 360).

Basislexikon bzw. möglicher Kurzfragebogen zur Absentismusgefährdung		
		Inwiefern trifft Folgendes auf den Schüler zu?
SCHULE	Allgemein	Ich fühle mich durch meine Mitschüler abgelehnt.
		Ich habe keine Freunde in der Schule.
		Ich habe Konflikte mit Mitschülern.
		Ich habe in der Schule oft übermäßige Langeweile.
		Schule bedeutet für mich Stress.
	Überforderung	In der Schule fühle ich mich allgemein oder durch den Lehrer überfordert.
		In der Schule fehlt mir (oft) die Wiederholung des Stoffes.
		In der Schule fühle ich mich sehr hohen Anforderungen ausgesetzt.
	Lehrer	In der Schule kümmern sich die Lehrer zu wenig um mich.
		Ich wünsche mir eine echte Beziehung zu meinen Lehrern.
		In der Schule erfahre ich Vorurteile/Unfairness durch Lehrer.
		In der Schule erlebe ich meist strenge Lehrer.
		In der Schule fürchte/erwarte ich oft negative Lehrerreaktionen.
	Konflikte mit Lehrern	In der Schule habe ich oft Konflikte mit meinen Lehrern.
		Ich bin auf meine Lehrer nicht gut zu sprechen.
		Meine Lehrer sind froh über meine Abwesenheit/mein Fernbleiben.
		Ich ärgere meine Lehrer oder möchte ein Machtspiel mit ihnen haben.
		Bei mir zu Hause/mit meinen Eltern gibt es Konflikte.
FAMILIE		Bei mir zu Hause gibt es körperliche Gewalt.
ICH	Problem-Verarbeitung	In meinem Kopf kreisen (oft) Probleme.
		Ich bin (oft) resigniert mutlos oder ohne Zuversicht.
		Meine Probleme kann ich in der Schule abreagieren.
		Manchmal lasse ich mich einfach krankschreiben.
		Ich nehme Drogen zu mir oder trinke (oft) Alkohol.
	Vorteile des Fernbleibens	Ich hätte gerne mehr Freizeit.
		Ich würde lieber etwas anderes tun als in die Schule zu gehen.
ANDERE		Ich fühle mich an anderen Orten wohler als in der Schule.
		Meine Freunde / Clique / die Leute, zu denen ich gehören möchte, gehen nicht in die Schule.

Tabelle 3: Basislexikon als Anregung zu einem Kurzfragebogen Absentismusgefährdung (OEHME 2007, 307)

Mit der Darstellung eines Basislexikons als Anregung zu einem Kurzfragebogen zur Absentismusgefährdung legt OEHME einen Leitfaden für eine um wirkliches Verstehen bemühte Kommunikation mit Schülern vor. Dieser kann ein Beitrag sein, bereits in der Schule eine Absentismusgefährdung zu ermitteln und helfend darauf zu reagieren.

NACHHALTIGKEIT VON HILFEN FÜR SCHULVERWEIGERER

Verschiedentlich wird in der Literatur auf Stigmatisierungsprozesse hingewiesen, die sich in den Hilfsangeboten selbst weiter manifestieren. Das kann so weit gehen, dass dadurch eine Reintegration in die Gesellschaft erschwert oder sogar vollkommen verhindert wird (z.B. WARZECHA 2001). Verschiedene

Befragungen von Schulverweigerern bestätigten beispielsweise, dass ein negativ erlebter Empfang während der ersten Rückkehr nach längerer Abwesenheit vom Unterricht, z.B. auch im Rahmen der Teilnahme an einem Schulverweigererprojekt, die erneute Abkehr von der Schule begünstigt (vgl. OEHME 2007; SCHULZE u. WITTROCK 2001; PUHR et al. 2001; SCHREIBER-KITTL u. SCHRÖPFER 2002).

Sämtliche Bemühungen, Jugendliche aus dem Kreislauf von Schulverweigerung und damit aus sozialen und institutionellen Desintegrationsprozessen herauszuholen haben nur dann einen Sinn, wenn den Jugendlichen eine wirkliche Chance auf Integration in die Arbeitswelt geboten werden kann (WARZECHA 2001). Ein qualifizierender Schulabschluss stellt zwar an sich keine hinreichende - jedoch eine notwendige Bedingung für das Erlangen von Zukunftschancen auf dem Arbeitsmarkt dar (vgl. SCHREIBER-KITTL u. SCHRÖPFER 2002; OEHME 2007). Vor diesem Hintergrund ist zu kritisieren, dass zahlreichen Hilfsangeboten für Schulverweigerer die Möglichkeit fehlt, zu einem Schulabschluss zu führen (a.a.O.).

2.1.5 Zusammenfassung

BEGRIFFLICHE REDUZIERUNG UND VEREINHEITLICHUNG

Die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigte wissenschaftliche Literatur zum Schulabsentismus umspannt einen Zeitraum von annähernd 100 Jahren (GRUHLE 1912; OEHME 2007; RICKING 2007)). Mindestens sieben Disziplinen haben zur Diskussion beigetragen. Die Verschiedenheit hinsichtlich der hierdurch bestimmten fachlichen Perspektiven, hinsichtlich der historischen Hintergründe und der hinter den Sichtweisen stehenden Menschenbilder sowie hinsichtlich der angewandten theoretischen Konzeptionen bildet sich in der Uneinheitlichkeit und Widersprüchlichkeit der Nomenklatur ab. Dieselben Begriffe werden teilweise zur Bündelung als Oberbegriff verwendet, teilweise zur Untergliederung. Für dasselbe Phänomen werden verschiedene Begriffe verwendet, während andererseits derselbe Begriff für verschiedene Phänomene steht.

In dieser Arbeit werden, dem Vorschlag von OEHME u. FRANZKE folgend, verwendet:

- ❑ Schulabsentismus
als Oberbegriff für die (regelwidrige) Vermeidung der Teilnahme am Unterricht oder des Schulbesuchs
- ❑ Schulumüdigkeit
als Verlust an Motivation, Interesse oder Sinnhaftigkeit in Bezug auf die Teilnahme am Unterricht oder auf den Schulbesuch
- ❑ Schulschwänzen
als zeitlich befristetes (regelwidriges) Fernbleiben vom Unterricht oder von der Schule
- ❑ Schulverweigerung
als dauerhaftes, nicht ohne Weiteres umkehrbares (regelwidriges) Fernbleiben von der Schule

Gegenstand der vorliegenden Studie ist die Schulverweigerung.

MENSCHENBILDER UND FORSCHUNGSKONZEPTIONEN

Hinter den in der Schulabsentismusforschung verwendeten Begriffen stehen Menschenbilder und Konzepte zur Ätiologie des Phänomens. Ende der 1970er Jahre wurde durch die Schulkritik eine Abkehr von einer defektologischen Betrachtung eingeleitet. 20 Jahre später wurde sie durch systemtheoretische Forschungskonzeptionen wieder aufgenommen. Verdienst dieser Forschung ist es, verschiedenste Komponenten des Ursachenkomplexes, deren Wechselwirkung, gegenseitige Überlagerung und Verstärkung zu veranschaulichen (z.B. WITTRICK u. SCHULZE 2001). Eine forschungsmethodische Handhabung der auf diese Weise abgebildeten Vielfalt und eine erfolgreiche diagnostische Nutzung der Ergebnisse müssen allerdings als nahezu unmöglich eingestuft werden. Dennoch liegt der große Nutzen dieser Konzeption im Nachweis, dass einseitig zuschreibende defektologische Konzeptionen generell zu kurz greifen und daher nicht haltbar sind (vgl. OEHME 2007).

Die frühen 90er Jahre markieren in der Schulabsentismusforschung einen Wendepunkt. Der Schwerpunkt der Forschungsinitiativen verlagerte sich von der medizinischen hin zur sozial- und sonderpädagogischen Perspektive (vgl.

NEUKÄTER u. RICKING 1997). Wissenschaftstheoretisch ergänzten erstmals qualitative Befragungen unter Betroffenen und unter den Mitarbeitern von Schulverweigererprojekten die bis dahin vorwiegend quantitativ ausgerichteten Forschungsansätze. Die Abkehr von einer defektologischen Betrachtung der jungen Menschen mit schulabsentem Verhalten wurde nun erstmals durch eine empirische Forschung untermauert.

Als „Meilensteine“ in der Schulabsentismusforschung sind festzuhalten:

- ❑ Die Verlagerung vom medizinischen und kriminologischen Schwerpunkt der Forschung hin zur sozialwissenschaftlichen Forschung im Bereich der Sonderpädagogik und Sozialpädagogik
- ❑ Die Abkehr von einer auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen und deren Herkunftsmilieus gerichteten defektologischen – hin zur systemischen Betrachtungsweise
- ❑ Die Differenzierung des Phänomens Schulabsentismus in verschiedene Erscheinungsformen und Entwicklungsstufen
- ❑ Die Erweiterung des wissenschaftlich-quantitativen Methodenrepertoires um qualitative Verfahren
- ❑ Der Wechsel von der Außenperspektive der Forscher und der mit der Thematik befassten Professionellen zur Innenperspektive der Betroffenen
- ❑ Die Abkehr von einer eher behavioristisch geprägten Interpretation von Schulabsentismus als reaktives (abweichendes) Verhalten hin zur Anerkennung einer (subjektiv) sinnhaften und intentionalen Handlungsperspektive

Verkürzt lässt sich die Entwicklung der Forschungstradition im Bereich Schulabsentismus in drei Schritten darstellen:

1. „Messen und Wiegen“ – Beschreibende Erfassung eher quantitativer Merkmale (Alter, Geschlecht, Schichtzugehörigkeit) mit dem Ergebnis der Klassifizierung und Bündelung
2. „Sozialökologische Differenzierung“ – Identifikation komplexer Zusammenhänge und Anwendung systemischer Forschungskonzeptionen mit dem Ergebnis der Differenzierung und Individualisierung

3. „Fragen und Verstehen (1)“ – Rekonstruktion subjektiver Theorien aus der Innenperspektive der Betroffenen mit dem Ergebnis der Anerkennung einer intentionalen Handlungsdimension

Die vorliegende Studie nimmt den aktuellen Stand der Forschung auf und führt diesen weiter. An das Verstehen von Ätiologie und Kontext des Phänomens schließt sie als Forschungsdesiderat an:

4. „Fragen und Verstehen (2)“ – Erfassen und Beschreiben von Kriterien erfolgreicher individueller Bewältigung

2.2 Schule als Bezugsfeld

Der Schulabentismus ist nur versteh- und interpretierbar, wenn man die relevanten Bezugsfelder mit in den Blick nimmt. In Übereinstimmung mit verschiedenen Autoren zählen hierzu die betroffenen jungen Menschen selbst, ihre Familien, die verschiedenen Gleichaltrigen- und sonstige Interessengruppen formaler oder informeller Art, innerhalb derer sie sich bewegen, die Kinder- und Jugendhilfe, soweit sie im Rahmen der Jugendsozialarbeit oder der Hilfen zur Erziehung mit einbezogen ist, und natürlich die Schule selbst als das Bezugsfeld, innerhalb dessen das Phänomen Schulverweigerung in seinen verschiedenen Dimensionen in Erscheinung tritt (z.B. NEUKÄTER u. RICKING 1997; SCHULZE u. WITTRICK 2001; PUHR et al. 2001). Schulrechtliche, pädagogische und gesellschaftliche Implikationen sollen nachfolgend einer skizzenhaften Betrachtung unterzogen werden.

2.2.1 Strukturelle und rechtliche Grundlagen

Das Schulsystem in Deutschland untersteht gem. Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes dem Staat. Die baden-württembergische Landesverfassung baut auf dem Bekenntnis zu den unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten auf. Sie integriert die Grundrechte des Grundgesetzes als unmittelbar geltendes Recht und bekräftigt in Artikel 2a, dass niemand wegen einer Behinderung benachteiligt werden darf (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2011). Jeder junge Mensch hat gemäß Artikel 11 ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung (LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BW 2011).

RECHT AUF BILDUNG UND ERZIEHUNG

Das öffentliche Schulwesen muss sich an diesem Grundsatz zu orientieren. Staat, Gemeinden und Gemeindeverbände haben die erforderlichen Mittel, insbesondere auch die Erziehungsbeihilfen, bereitzustellen. Die Landesverfassung Baden-Württemberg spricht in Artikel 11 bei den Ausführungen zum Anspruch eines jeden jungen Menschen auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung im Rahmen des öffentlichen Schul-

wesens dessen unmittelbare Verbindung mit den Erziehungshilfen an – und zwar noch bevor sie in Artikel 14 bis 21 ausführlich Bezug auf das Schulwesen selbst nimmt. Zunächst wird in Artikel 14 die allgemeine Schulpflicht festgestellt, sowie der Anspruch auf Lehrmittelfreiheit und der Kostenersatz für öffentliche und private Schulen. Die öffentlichen Grund- und Hauptschulen sind als Gemeinschaftschulen definiert (Artikel 15 Abs. 1, LVerfBW). Das natürliche Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen, muss bei der Gestaltung des Erziehungs- und Schulwesens berücksichtigt werden (Artikel 15 Abs. 3, LVerfBW). Die Eltern entscheiden im Kontext der Schule nicht über die Erziehung und Bildung ihrer Kinder, sie bestimmen lediglich mit. Nur die Teilnahme der Kinder am Religionsunterricht und an religiösen Schulfeiern bleibt der Willenserklärung der Erziehungsberechtigten vorbehalten (Artikel 18 Satz 2, LVerfBW). Der Staat erfüllt mittels des Schulwesens einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Die Kinder werden auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen. Der Unterricht wird mit Ausnahme des Religionsunterrichts gemeinsam erteilt (Artikel 16 Abs. 1, LVerfBW). In allen Schulen waltet der Geist der Duldsamkeit und der sozialen Ethik (Artikel 17 Abs. 1, LVerfBW). In diesem Geist ist die Jugend in den Schulen zu freien und verantwortungsfreudigen Bürgern zu erziehen und an der Gestaltung des Schullebens zu beteiligen (Artikel 21 Abs. 1, LVerfBW) (LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BW 2011).

ERZIEHUNGSauftrag der Schule am Beispiel Baden-Württemberg

Das Schulgesetz für Baden-Württemberg in der Fassung vom 1. August 1983 – letzte Änderung Dezember 2010 – bezieht sich in der Formulierung des Auftrags der Schule auf das Grundgesetz und auf die Landesverfassung und betont zunächst das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen individuellen Begabungen entsprechende Erziehung und Ausbildung sowie die Vorbereitung auf die Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat, Gesellschaft und in der ihn umgebenden Gemeinschaft.

Vor diesem Hintergrund präzisiert das Schulgesetz den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, indem es eine Fülle von Erziehungszielen benennt (§ 1 Abs. 1 u. 2 SchG-BW) (LAND BADEN-WÜRTTEMBERG 2011):

- ☐ Menschlichkeit
- ☐ Friedensliebe
- ☐ Liebe zu Volk und Heimat
- ☐ Achtung der Würde und der Überzeugung anderer
- ☐ Leistungswille
- ☐ Eigenverantwortung
- ☐ soziale Bewährung
- ☐ Entfaltung der Persönlichkeit und der Begabungen
- ☐ Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung
- ☐ Vorbereitung auf die Wahrnehmung der verfassungsgemäßen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten
- ☐ Vermittlung von Urteils- und Entscheidungsfähigkeit
- ☐ Vorbereitung auf die vielfältigen Lebensaufgaben
- ☐ Vorbereitung auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt

Bei der Darstellung der Erziehungsmittel beschränkt sich das Schulgesetz auf wenige ordnungsrechtliche Maßnahmen wie Nachsitzen, Versetzung oder Schulausschluss (§ 90 SchG-BW). Persönlichkeits- und gemeinschaftsfördernde Methoden und Inhalte werden in den Bildungsplänen der Schulformen und in den Curricula der Jahrgangsstufen formuliert (vgl. Bildungsplan BW 2004; Bildungsplan E-Schulen BW 2010). Das Schulgesetz betont die Eigenständigkeit des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule, indem es die Elternrechte als Mitbestimmungsrechte regelt (§ 1 Abs. 3 SchG-BW). Der Bildungs- und Erziehungsauftrag gilt einheitlich für alle Schularten und Schulstufen. Ziel der Gliederung des Schulwesens ist es, den jeweiligen Begabungen der jungen Menschen in besonders guter Weise zu entsprechen (LAND BADEN-WÜRTTEMBERG 2011).

INDIVIDUELLE FÖRDERUNG DURCH GEGLIEDERTES SCHULSYSTEM

Das deutsche Schulsystem ist gegliedert. Die Regelungen in den Bundesländern unterscheiden sich beträchtlich. Überwiegend erfolgt nach Abschluss der vierjährigen Grundschule eine Aufteilung in zwei bis vier Formen weiterführender Schulen. Während beispielsweise in Sachsen die Wahlmöglichkeit zwischen der Mittelschule und dem Gymnasium besteht, unterscheidet das baden-württembergische Schulgesetz Grundschulen, Haupt- und Werkrealschulen, Realschulen, Gymnasien, Kollegs, verschiedene berufliche Schulen und Fachschulen (§ 2 SchG-BW, LAND BADEN-WÜRTTEMBERG 2011). Einige Bundesländer haben in jüngerer Vergangenheit den gemeinsamen Unterricht auf sechs Jahre erweitert, um die Aufteilung der Schüler erst vorzunehmen, wenn die Kinder etwas reifer geworden sind und sich die Leistungsunterschiede deutlicher abzeichnen. Vor allem möchte man den Kindern aber die positiven pädagogischen Wirkungen, die der deutschen Grundschule auch im internationalen Vergleich verschiedentlich bescheinigt wurden, längere Zeit zugutekommen lassen (vgl. z. B. IGLU/PIRLS 2006, INSTITUT FÜR SCHUL-ENTWICKLUNGSFORSCHUNG (ISF) 2006). In verschiedenen Bundesländern wird die Einführung einer zehnjährigen Gemeinschaftsschule diskutiert, an welche sich entweder die gymnasiale Oberstufe oder aber eine berufliche Ausbildung oder der Besuch einer Berufsfachschule anschließen würde.

Zur Gliederung des Schulsystems gehören auch die unterschiedlichen Formen von Sonder- oder Förderschulen, die auf den Förderbedarf von Kindern mit körperlichen oder seelischen Besonderheiten in spezialisierter Weise eingehen (§ 2 SchG-BW, LAND BADEN-WÜRTTEMBERG 2011). Das Sonderschulwesen in Baden-Württemberg differenziert sich in Schulen für Blinde, Hörgeschädigte, Geistigbehinderte, Körperbehinderte, Sehbehinderte, Sprachbehinderte, für Kranke in längerer Krankenhausbehandlung, in Schulen für Erziehungshilfe und Förderschulen (ehem. Sonderschulen für Lernbehinderte) (§ 3 Abs. 1 SchG-BW, a.a.O.).

Schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen, die infolge einer längerfristigen Erkrankung die Schule nicht besuchen können, soll Hausunterricht in angemessenem Umfang gewährt werden (§ 21 SchG-BW, a.a.O.). Inwieweit diese Vorschrift bei entsprechender Auslegung des gesetzlichen Krankheitsbegriffes auf die Förderung von Schulverweigerern Anwendung finden könnte,

wäre Gegenstand einer umfassenderen juristischen Prüfung (BUNDESVERWALTUNGSGERICHT, Urteil vom 26.11.1998, Az. 5 C 38/97, FEVS 49, 487).

HERAUSFORDERUNG INKLUSION

Das Schulwesen in Deutschland steht vor gewaltigen Herausforderungen. Denn mit der Verabschiedung des Gesetzes zum Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat die inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung seit dem einen hohen Stellenwert. Danach muss jungen Menschen mit einer Behinderung gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen ermöglicht werden. Innerhalb des allgemeinen Bildungssystems muss deshalb die notwendige Unterstützung geleistet werden, um deren erfolgreiche Bildung zu erleichtern (BUNDESANZEIGER 2010).

SCHULISCHE BILDUNG IN LÄNDERZUSTÄNDIGKEIT

Der Bildungsföderalismus soll durch den Systemwettbewerb der Bundesländer zur Qualität des Bildungswesens in Deutschland beitragen. Dieser Wettbewerb wurde durch nationale (z.B. Bildungsmonitor) oder internationale (z.B. PISA) Vergleichsstudien in den letzten Jahren ganz erheblich gefördert (INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 2011; OECD 2010). Davon zeugen zahlreiche Schulversuche und Reformen innerhalb der jeweiligen Schulsysteme. Auf Bundesebene nimmt die hierdurch noch gesteigerte Pluralität teilweise skurrile Formen an, weil es zu Problemen der Anerkennung primärer Schulabschlüsse zwischen den Bundesländern kommt. Damit verbinden sich für Familien, die von einem zum anderen Bundesland umziehen müssen, erhebliche Probleme, solange die Kinder die Schule und Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben. Ein Umzug über die Landesgrenze hinweg ist immer mit einem deutlichen Bruch der Schulbiographie verbunden, der sich über die ohnehin damit verbundenen leistungsbezogenen und sozialen Anforderungen hinaus als ein Risikofaktor für die betroffenen Kinder und Jugendlichen erweist (WIGFIELD et al. 1991).

PRIVATSCHULEN

Die Freiheitsrechte der Eltern hinsichtlich der Schulwahl für ihr Kind werden durch das grundgesetzlich garantierte Recht auf Gründung privater Schulen erweitert und zugleich kanalisiert (Artikel 7 Abs. 4, BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2011). Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Zuständig sind auch hier die Länder mit ihren Schulgesetzen. Aufgrund dieser Rechtslage wird das öffentliche Schulsystem durch eine Vielzahl privater Schulen mit weltanschaulicher (z.B. kirchliche Schulen und Internate) oder pädagogischer Ausrichtung (z.B. Waldorf- oder Montessorischulen) bereichert.

ALLGEMEINE SCHULPFLICHT UND BERUFSSCHULPFLICHT

Die Schulpflicht ist in Deutschland nach Landesrecht sehr unterschiedlich geregelt. Sie bezieht sich zunächst auf die Pflicht zum Besuch einer allgemeinbildenden Schule (Grund-, Haupt-, Real-, Mittelschule oder Gymnasium bzw. eine Schule mit besonderem Förderschwerpunkt / Sonderschule). Diese „allgemeine Schulpflicht“ endet – vereinfacht gesagt – nach dem 9. oder 10. Jahr des Schulbesuchs, und zwar unabhängig vom Erreichen der 9. oder 10. Klassenstufe. Tatsächlich sind die Regelungen differenzierter und je nach Bundesland verschieden. Die Pflicht zum Besuch einer allgemeinbildenden Schule endet in Baden-Württemberg nach dem fünften Schuljahr in einer allgemeinbildenden Schule der Sekundarstufe I (Haupt-, Werkreal-, Realschule, Gymnasium oder Sonderschule) (§ 75 Abs. 2 SchG-BW, LAND BADEN-WÜRTTEMBERG 2011). Das ist in der Regel nach Abschluss der Klasse 9 erreicht, kann aber bedeuten, dass ein Schüler im ungünstigen Fall bei zwei Wiederholungen die Schule nach der 7. Klasse verlässt. Die Schulpflicht ist an den Wohnsitz bzw. den gewöhnlichen Aufenthalt gebunden (§ 72 Abs. 1 Satz 1 SchG-BW, a.a.O.). Der Schulpflichtige hat dabei in der Regel die Schule zu besuchen, in deren Schulbezirk er wohnt (§ 76 Abs. 2 SchG-BW, a.a.O.). Die freie Schulwahl ist auch hinsichtlich des Schultyps eingeschränkt. Während die Empfehlungen der Lehrkräfte zum Besuch einer weiterführenden Schule nach Abschluss der Grundschule in einigen Bundesländern bindenden Charakter haben, steht es den Eltern in anderen Bun-

desländern frei, entgegen der Schulempfehlung über den Besuch einer weiterführenden Schule für ihr Kind zu entscheiden.

An die allgemeine Schulpflicht schließt sich eine dreijährige Berufsschulpflicht an (§ 78 SchG-BW, a.a.O.). Diese wird innerhalb des dualen Ausbildungssystems durch den Berufsschulunterricht oder sonst durch den Besuch einer Berufsfachschule im Rahmen einer Berufsausbildung erfüllt. Für junge Menschen ohne Ausbildung sind nach Erfüllung der „allgemeinen Schulpflicht“ verschiedene Formen eines berufsvorbereitenden und berufsorientierenden Unterrichts vorgesehen. Während in Baden-Württemberg durch den Besuch eines Berufsvorbereitungsjahres die Berufsschulpflicht bereits mit dem 16. oder 17. Lebensjahr erfüllt sein kann, gilt diese beispielsweise in Bayern oder Niedersachsen bis zum Ende des Schuljahres, in welchem das 18. Lebensjahr vollendet wird und damit sogar über den Eintritt der Volljährigkeit hinaus.

Im deutlichen Missverhältnis zu den im Gesetz definierten Erziehungs- und Bildungszielen beschränken sich die gesetzlich vorgesehenen Erziehungsmittel in Baden-Württemberg auf Ordnungsmaßnahmen wie Nachsitzen, Versetzung in eine andere Klasse oder zeitweiliger Schulausschluss (§ 90 SchG-BW, a.a.O.).

Die Einhaltung der „allgemeinen“ und der Berufsschulpflicht wird in unterschiedlicher Weise eingefordert – und zwar nach Art der Schulpflicht, nach Recht und Verordnungen des jeweiligen Bundeslandes und innerhalb der Länder nach Region. Die Sanktionsmöglichkeiten zur Durchsetzung der Schulpflicht umfassen ein breites Spektrum:

- ☐ Klassenbucheinträge mit der möglichen Konsequenz von Vermerken auf dem Zeugnis
- ☐ Nachsitzen
- ☐ Schriftliche Information oder Vorladung der Eltern
- ☐ Versetzen in eine andere Klasse
- ☐ Befristete Schulausschlüsse
- ☐ Bußgeldverfahren gegen die Eltern und gegen den jungen Menschen selbst
- ☐ Polizeiliche Vorführung

- ❑ Vollständiger Schulausschluss
- ❑ Erzieherische Zwangsmaßnahmen, auch gegen den Willen der Eltern, bis hin zur geschlossenen Unterbringung mit richterlichem Beschluss

Auch wenn hinter Schulverweigerung ein der Schule bekanntes persönliches oder soziales Problem liegt, sind die eigenen schulischen Möglichkeiten der unterstützenden Intervention sehr begrenzt. Vor diesem Grund erklären sich vermutlich die häufig ausbleibenden Reaktionen der Schule auf Schulverweigerung (STURZBECHER u. DIETRICH 1993; WETZELS u. WILLMERS 2000; OEHME 2007). Hinsichtlich des Umgangs mit Schulabsentismus und der Durchsetzung der Schulpflicht sind in Deutschland erhebliche Unterschiede festzustellen. Die Nichtbeachtung von Schulversäumnissen durch die Schulen und durch die zuständigen Schulaufsichtsbehörden sind dabei als Teil des Problems zu sehen (EHMANN u. RADEMACKER 2003).

DURCHLÄSSIGKEIT UND ZWEITER BILDUNGSWEG

Grundsätzlich kann das deutsche Schulsystem als durchlässig bezeichnet werden. So besteht generell die Möglichkeit, nach dem erfolgreichen Besuch einer niedrigeren Schulform an eine höhere Schulform zu wechseln, um einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen. In einigen Bundesländern sind für diese Wege eigene Schulformen vorgesehen. In Baden-Württemberg besteht etwa die Möglichkeit, nach Abschluss der Hauptschule durch den Besuch einer zweijährigen Berufsfachschule den mittleren Bildungsabschluss nachzuholen. Mit dem Schlagwort „Neun plus Drei“ ist angesprochen, dass der Abschluss der Hauptschule in Verbindung mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung ebenfalls als mittlerer Bildungsabschluss gilt. An den erfolgreichen Besuch der Realschule können Absolventen mit einem bestimmten Notendurchschnitt den Besuch eines beruflichen Gymnasiums anschließen, um das Abitur zu absolvieren.

Schulen des zweiten Bildungsweges, z. B. Volkshochschulen, Kollegschulen, Abendschulen, Schulen des Kolpingwerks und anderer Bildungsträger, helfen auch Erwachsenen, die sich schulisch oder beruflich weiterentwickeln möchten, zu einem weiterführenden oder auch primären Schulabschluss. Viele dieser Einrichtungen sind staatlich gefördert und finanzieren sich ergänzend aus Teilnehmerbeiträgen. Die Berechtigung dieser Schulen des

zweiten Bildungsweges, anerkannte Bildungsabschlüsse zu vergeben, ist in den Bundesländern allerdings sehr unterschiedlich geregelt.

SONDERWEG SCHULFREMDENPRÜFUNG

In Baden-Württemberg können, wie in den meisten anderen Bundesländern auch, alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse auf dem Weg sogenannter Schulfremdenprüfungen erreicht werden. Auf diese Prüfungen kann man sich autodidaktisch oder mithilfe von Dienstleistern vorbereiten. Die Angebote von Fernunterrichtsanbietern sind oft auf diese Möglichkeit des Bildungsabschlusses ausgerichtet. Die Schulfremdenprüfungen zum Haupt- oder Realschulabschluss sind die formalen Bildungsziele der beschriebenen Erziehungshilfeeinrichtung. Es gilt das Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht. Fernunterricht im Sinne dieses Gesetzes ist die auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwacht (§1 Abs. 1 FernUSG, Staatl. ZENTRALSTELLE FÜR FERNUNTERRICHT 2011). Das Gesetz regelt im Wesentlichen die Schutzrechte der Teilnehmer am Fernunterricht (z.B. Leistungsansprüche, Widerruf, Kündigung, Fristen) und damit die entsprechenden Pflichten der Anbieter.

Fernlehrgänge bedürfen der Zulassung. Das Gleiche gilt für wesentliche Änderungen zugelassener Fernlehrgänge. Keiner Zulassung bedürfen Fernlehrgänge, die nach Inhalt und Ziel ausschließlich der Freizeitgestaltung oder der Unterhaltung dienen (§ 12 Abs. 1 FernUSG). Voraussetzung für die Zulassung ist eine Überprüfung der vertraglichen Grundlagen und der Inhalte der Angebote. Insbesondere soll sichergestellt werden, dass die Ziele des Lehrgangs auf der Grundlage seiner didaktischen und methodischen Gestaltung auch erreicht werden können und dass die Ausgestaltung der vom Veranstalter vorgesehenen Vertragsbedingungen den gesetzlichen Anforderungen entspricht (§ 12 Abs. 2 FernUSG).

2.2.2 Pädagogische Grundlagen

Die Schulen haben ihre pädagogischen und methodischen Konzepte in Anbetracht der veränderten Bedingungen des Aufwachsens junger Menschen in den vergangenen 20 Jahren kontinuierlich weiterentwickelt. Die Veränderungen wurden durch die Konkurrenz mit anderen Bildungsträgern, vornehmlich der Privatschulen, zusätzlich motiviert. Modellhafte Entwicklungen an den Schulen wurden in den Bildungsplänen der Kultusverwaltungen aufgenommen und systematisiert. Dies soll am Beispiel des Bildungsplanes für Baden-Württemberg ausgeführt werden.

BILDUNGSPLAN BADEN-WÜRTTEMBERG

Der Bildungsplan in Baden-Württemberg löste im Jahr 2004 die alten, fachspezifischen Lehrpläne ab. Ziel war die Überwindung der Trennung von Wissensvermittlung nach Fächern und die Erweiterung zu einem umfassenderen Auftragsverständnis der Schule. Danach soll die Bildung die jungen Menschen in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit unterstützen und stärken. Schülerinnen und Schüler sollen ernst genommen werden in ihrer Neugierde, ihren Talenten und in ihrer Suche nach Identität und Orientierung. Sie sollen das Subjekt im schulischen Geschehen sein (SCHAVAN 2004).

Der Bildungsplan will der beschleunigten Ausdehnung des verfügbaren Wissens durch Strategien der Zusammenfassung und durch veränderte Lernformen Rechnung tragen. Der technologische Fortschritt erfordert neue und erweiterte Kompetenzen hinsichtlich der Anwendung von Produkten. Darüber hinaus gewinnt die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung an Bedeutung – etwa in Bezug auf die Folgen für die Natur und für die körperliche und seelische Gesundheit der Menschen. Das Erlernen von Sprachen und das Verstehen fremder Kulturen gewinnt vor dem Hintergrund des wirtschaftlichen und politischen Zusammenwachsens der Welt auch für die Schule größere Bedeutung. Insgesamt muss es bei der Förderung junger Menschen in der Schule eher um die Herausbildung grundlegender Kompetenzen gehen, um die Vermittlung einer guten Orientierung für die eigene Wahrnehmung und Urteilsfähigkeit und somit für die eigene Handlungskompetenz (BILDUNGSPLAN BW 2004, KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG 2011a).

STÄRKUNG UND LEBENSTÜCHTIGKEIT DURCH BILDUNG

Die Schule soll die Zuversicht junger Menschen und ihr Selbstbewusstsein erhöhen. Sie soll die Verständigungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler fördern und sie zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben, Pflichten und Rechte als Bürgerinnen und Bürger anleiten. Angesichts der veränderlichen, komplexen und abstrakten Sachverhalte unseres Lebens soll Schule den jungen Menschen helfen, sich Kenntnisse zu erschließen, die zum Verstehen der Welt notwendig sind, und ihre Urteilsfähigkeit ausbilden. Schule soll die Freude am Lernen und an guter Leistung wecken und fördern. Sie soll auch helfen, Unterschiede zu verstehen und diese zu einem Teil zu bejahen, sich andererseits zum Teil um deren Ausgleich zu bemühen (a.a.O.).

Der Auftrag der Schule wird in enger Verbindung mit der Standortsicherheit der Gesellschaft im globalen Wettbewerb der Nationen gesehen. Schule leistet durch die Ausbildung junger Menschen hierzu einen entscheidenden Beitrag. Vor diesem Hintergrund soll persönliche Bildung dazu beitragen, dass der Einzelne in seinem Bedürfnis, „etwas aus sich zu machen“ ermutigt und gefördert wird. Praktische Bildung soll dem Einzelnen helfen, sich in seiner Welt zu orientieren und in einem für ihn selbst und seine Mitmenschen gedeihlichen Miteinander zu leben. Politische Bildung ist für die richtige Balance in der Gesellschaft zuständig. Sie befähigt zur Entscheidung angesichts von begrenzten Ressourcen und konkurrierender Verteilungsinteressen.

SCHULE ALS TRAININGSFELD

Die öffentlichen Schulen sollen als Lernfeld fungieren für das Verhältnis der jungen Menschen untereinander und für die Beziehungen zwischen ihnen und Personen aus anderen Kulturen, mit anderen Biografien, Wertvorstellungen, Lern- und Denkgewohnheiten, mit anderen Stärken und Schwächen, Erwartungen und Erschwernissen. Dabei sind die öffentlichen Schulen zur engen und einvernehmlichen Zusammenarbeit mit den Eltern verpflichtet. Sie können ihren Auftrag außerdem nicht ohne Kooperation mit außerschulischen Partnern wie Kommunen, Kirchen, Betrieben, Vereinen oder Kultureinrichtungen erfüllen. Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Erziehung und Bildung. Die öffentlichen Schulen schulden ihm jede zur Erfüllung dieses Rechts nötige Hilfe, unabhängig von Herkunft, Geschlecht, wirtschaftlicher

Lage und unter ausdrücklicher Berücksichtigung seiner besonderen Begabungen und Begrenzungen. Kein Kind darf fallengelassen werden (VON HENTIG 2004).

STÄRKUNG DER SELBSTVERANTWORTUNG

Durch die Formulierung didaktischer und methodischer Prinzipien sowie deren Konkretisierung in einem Raster vorgeschlagener Maßnahmen will die Kultusverwaltung das Abarbeiten von Stoffplänen durch eine Anstiftung zum selbständigen Erwerb von Fähigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensdispositionen ablösen. Das Lernen soll sich zu einem möglichst großen Teil durch das Handeln der Schüler entfalten. Aufgabe der Lehrenden ist es also, Handlungsanlässe zu ermöglichen. Der Handlungsbezug meint auch, die Anwendbarkeit von Wissen und Kompetenzen immer mit einzubeziehen. Die Handlungsorientierung verlangt Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Selbstkontrolle. Hierin sollen die Lernenden angeleitet und gefördert werden, indem sie beispielsweise ihre Lernschritte protokollieren und als persönliches Lernportfolio dokumentieren. Das selbständige Arbeiten soll durch den Erwerb und die Ausbildung persönlicher Lernstrategien unterstützt werden. Durch eine umfassende Beteiligung an der Planung des Unterrichtsverlaufs sollen sie zur Übernahme von Verantwortung für das eigene und das gemeinsame Lernen motiviert und befähigt werden (a.a.O).

HILFE BEI DER LEBENSBEWÄLTIGUNG

Das Lernen soll sich an den Verständnis - und Lebensproblemen der jungen Menschen orientieren und helfen, darauf Antworten zu geben. Auf diese Weise soll es für die eigene Person bedeutsam und bewegend sein. Die Lernarrangements sollen so angelegt sein, dass unnötige und demotivierende Erfahrungen des Versagens vermieden werden. Vielmehr sollen die jungen Menschen ermutigt werden und durch die Klärung der Sachverhalte neue Lernzuversicht gewinnen. Die wichtigste Leistung der Lehrenden ist es, das Verstehen zu ermöglichen. Dabei sollen originelle, abweichende und nicht geplante Lösungen anerkannt werden. Eine abwechslungsreiche Gestaltung der Tagesstruktur mit Phasen der Konzentration und der Gelassenheit, mit Aufnahme und Wiedergabe sowie mit körperlich-sinnlicher und geistiger Beanspruchung erleichtert das Aufrechterhalten von Motivation und Konzentration. Durch vielfältige Anlässe und Formen der Zusammenarbeit entwi-

ckeln die Lernenden ihre sozialen Kompetenzen und verknüpfen diese mit fachlichen, personalen und methodischen Fähigkeiten. Schließlich sollen Erfahrungen im Rahmen außerschulischer Projekte das schulische Lernen bereichern und zur Lernmotivation beitragen (a.a.O).

SELBSTÄNDIGKEIT DER SCHULEN

Die Schulen aller Schularten sind aufgefordert, gemäß diesen Lernprinzipien Maßnahmen zu benennen, zu planen und durchzuführen. Die Schulen sollen beschreiben, welche Möglichkeiten für eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten sie praktizieren. Zu klären ist, auf welche Weise die Schulen der Rolle der deutschen Sprache in allen Unterrichtsfächern gerecht werden und auf welche Weise die muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzen der Lernenden gefördert werden. Dabei stellt die herkunftsbedingte Vielsprachigkeit der jungen Menschen eine besondere Herausforderung dar, auf welche die Schulen je nach Herkunft ihrer Schülerinnen und Schüler konkrete situationsbezogene Antworten geben müssen. Die Schulen müssen erklären, mit welchen Konzepten sie leistungsstärkere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler differenziert fördern. Sie müssen darlegen, wie sie das kreative künstlerische Potential der jungen Menschen entdecken und helfen, es zu entwickeln, und wie ein schulspezifisches Curriculum zur Entwicklung von Kompetenzen gestaltet ist (BILDUNGSPLAN BW 2004).

SCHULE FÜR ERZIEHUNGSHILFE

Im Rahmen des allgemeinen Bildungsplanes in Baden-Württemberg aus dem Jahr 2004 sind die Bildungspläne der verschiedenen Schularten beschrieben. Der besondere Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule für Erziehungshilfe geht über den persönlichkeitsfördernden Anspruch der übrigen Bildungspläne hinaus. „Lehrkräfte und andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule“, heißt es darin, „ringen darum, Kinder und Jugendliche mit ihren Erlebens- und Verhaltensweisen im Kontext ihrer komplexen Lebensumstände zu verstehen und ihre individuellen Formen der Erlebnisverarbeitung zu achten“ (BILDUNGSPLAN DER SCHULE FÜR ERZIEHUNGSHILFE BW 2010, KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG 2011b).

Neben der Bildung und Erziehung zielt die Schule für Erziehungshilfe auf eine gelingende Alltagsbewältigung. Den jungen Menschen soll geholfen wer-

den, ihre Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln und ein höheres Maß an gesellschaftlicher Teilhabe für sich zu erreichen. Deshalb werden alltagsbezogene und für den Einzelnen bedeutsame Inhalte und Themen im Unterricht aufgegriffen und Möglichkeiten für Lösungen aktueller Problemlagen werden erarbeitet. Die jungen Menschen sollen so ein verbesserte Selbstwertgefühl entwickeln und zu der Überzeugung kommen, selbstwirksam handeln zu können. Auf diesem Weg sollen sie auch die Bedeutung schulischen Lernens wieder- bzw. neu entdecken. Die im Bildungsplan der Schule für Erziehungshilfe gegliederten Bildungsbereiche verdeutlichen den vorrangig heilpädagogischen Auftrag:

☐ Identität und Selbststeuerung

Wahrnehmung der eigenen Person, Selbstkonzept, Selbstgesteuertes Verhalten

☐ Alltagsbewältigung

Befriedigung grundlegender Bedürfnisse, sich selbst versorgen, kontextangemessenes Verhalten, Handlungsfähigkeit im Alltag, Interessen und Perspektiven, Genussfähigkeit, Einbindung in soziale Netzwerke, Mobilität

☐ Umgang mit Anderen

Werte und Grundhaltungen, Beziehungen gestalten, Regeln einhalten, Freundschaft und Partnerschaft

☐ Leben in der Gemeinschaft

Werte, Demokratie lernen und leben, Medienkompetenz

☐ Arbeit

Grundhaltungen in Anforderungssituationen, Erfahrungen in Arbeitsprozessen und Ausbildungsanforderungen, Arbeits-, Berufs- und Lebensperspektiven

☐ Anforderungen und Lernen

Grundlagen für das Lernen weiterentwickeln, Handlungen planen, Lernen steuern, Leistungen einschätzen

HOHER ANSPRUCH UNTER VORBEHALT

Der allgemeine Bildungsplan in Baden-Württemberg aus dem Jahr 2004 und insbesondere der Bildungsplan der Schule für Erziehungshilfe 2010 beschreiben die Schule als einen Ort der ganzheitlichen Entwicklung junger Menschen, an dem bei allen gemeinschaftsbezogenen Interessen der Ent-

wicklung des Einzelnen ein sehr hoher Stellenwert beigemessen wird. Dieser hohe Stellenwert soll durch individuelle Förderung auf der Basis eines umfassenden Verständnisses für die besonderen Lebens- und Lernbedingungen Rechnung getragen werden. Den teilweise idealistisch anklingenden Formulierungen entspricht ein großes Engagement der Lehrkräfte und Schulleitungen in den Schulen. Die Schulen nutzen die ihnen zugestandenen Freiräume zur Schärfung ihres individuellen Profils vor dem Hintergrund der jeweils bestehenden Ausgangsvoraussetzungen und der verfügbaren Ressourcen (a.a.O).

Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Ressourcen gemessen an den Ausgangsvoraussetzungen und den sich damit verbindenden besonderen Anforderungen vielerorts außerordentlich knapp bemessen sind. Denn hinsichtlich der Ausstattung mit materiellen, personellen und zeitlichen Ressourcen unterscheidet das staatliche Schulsystem nicht, ob eine Schule im ländlichen Raum mit seiner weithin noch sehr guten Infrastruktur oder im sozialen Brennpunkt im großstädtischen Umfeld liegt. Schon in ihrem Vorwort schränkt die damals zuständige Ministerin ein, Schule sei in ihrer Arbeit auf die Unterstützung der Familien, der Medien und sonstiger Einflussfaktoren angewiesen, die heute die Kindheit und Jugend auch prägen (SCHAVAN 2004). Damit relativierte sie bereits bei der Formulierung des sehr umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrags die Verantwortung der Schulen, statt sie zunächst einzufordern und zu stärken. Denn der Verweis auf die Verantwortung anderer entlastet die Schulen von ihrer eigenen Verantwortung, auch wenn kaum davon ausgegangen werden kann, die angesprochenen anderen Partner im Sinne der eigenen Ziele flächendeckend in die Verantwortung nehmen zu können. Vielmehr müsste die Schule die defizitäre Bereitschaft oder Befähigung mancher Elternhäuser, insbesondere aber die konkurrierenden und teilweise wohl auch schädlichen Einflüsse der Medien und anderer die heutige Kindheit und Jugend prägenden Einflüsse als Bedingungsfaktoren ihres anspruchsvollen Auftrags zur Kenntnis nehmen und sich durch Anpassung ihrer personellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen darauf einstellen.

Dem werden jedoch enge Grenzen gesetzt, indem die anspruchsvollen Ziele des Bildungsplans bereits in der Einführung unter Finanzierungsvorbehalt gestellt werden: Die Ziele müssen mit den der Schule zu Gebote stehenden

Mitteln und Verfahren erreichbar sein (VON HENTIG 2004). Das bedeutet, dass Ziele aufgegeben werden müssen, wenn die verfügbaren Mittel nicht ausreichen. Die Verantwortlichen einer so in ihren Ressourcen begrenzten Institution werden im Rahmen der Güterabwägung die Förderung des Einzelnen immer hinter dem Wohl der Gemeinschaft zurückstellen.

INDIVIDUALISIERUNGSFEINDLICHE FINANZIERUNGSGRUNDLAGEN

Die Finanzierungsgrundlagen des deutschen Schulsystems sind der Orientierung am einzelnen Schüler insgesamt eher abträglich. Ist ein Klassenteiler erst einmal erreicht, erweitern sich die für die gebildete Klasse verfügbaren Ressourcen durch jeden weiteren Schüler kaum noch. Umgekehrt entsteht der Schule durch die Abschulung (Versetzung in eine Schule mit niedrigerem Bildungsniveau) eines problematischen Schülers so gut wie keine finanzielle Einbuße, wohl aber eine deutliche Entlastung hinsichtlich der Anforderungen. Für die aufnehmende Schule verhält es sich genau umgekehrt.

In anderen Ländern sind die Finanzierungsgrundlagen der Schulen dem Anspruch auf Orientierung am Einzelnen besser angepasst. In Österreich oder Luxemburg etwa wird den Schulen für jeden einzelnen Schüler eine gewisse Ressourcenausstattung zugewiesen. Für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf steht eine erhöhte Ausstattung zur Verfügung, dem erforderlichen pädagogischen Mehraufwand entspricht eine umfassendere Ressourcenausstattung. Eine Schule, die mehrere Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert, erweitert in einem solchen Finanzierungsmodell deutlich ihre Spielräume. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen zu behalten oder sie von Sonderschulen an Regelschulen zu versetzen, wird im deutschen System der Schulfinanzierung nicht ausreichend ermutigt. Infolgedessen werden Anreize für die Segregation geschaffen, während die Integration bzw. Inklusion eher unattraktiv gemacht wird (MEIJER 2003, 22ff).

2.2.3 Schule und gesellschaftliche Teilhabe

Schule ist für Heranwachsende neben dem Elternhaus die zentrale Instanz der Sozialisation. Von ihrer Ausgestaltung hängt es ab, ob Entwicklungsprozesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler erfolgreich verlaufen. Im Idealfall ist der Einfluss der Schule additiv-komplementär zum Elternhaus, so wie es den – dem Schulsystem zugrunde liegenden – Grundannahmen entspricht. In diesem Fall stehen ihre Sozialisationsleistungen im Einklang mit den sozialen und kognitiven Entwicklungsprozessen, die im Elternhaus eingeleitet wurden. Das gilt sowohl für die kognitive wie für die soziale Entwicklung der jungen Menschen (vgl. CORTINA u. KÖLLER 2008, 229).

KOMPENSATORISCHE ANFORDERUNGEN

Wenn die kognitive oder soziale Entwicklung eines jungen Menschen nicht den altersbestimmten Normen entspricht und somit auf defizitäre außerschulische Sozialisationsbedingungen oder individuelle Benachteiligungen hinweist, muss die Schule eine kompensatorische Funktion übernehmen (a.a.O., 230). Insbesondere in pluralistischen Gesellschaften mit ethnischen und religiösen Minderheiten weichen das Wertesystem und das Weltbild im Elternhaus häufig vom Normensystem des staatlichen Schulwesens ab. Dann werden durch die Schule konfligierende Sozialisationsprozesse initiiert, was seitens der Schüler nicht selten einen frühen Rückzug aus weiterführenden Bildungsinstitutionen zur Folge hat (POLLARD u. O'HARRE 1999).

ZENTRALE BEDEUTUNG DER SCHULE

Im Zuge der kognitiven und psychosozialen Entwicklung Jugendlicher nimmt die Bedeutung der Schule als sozialer Kontext in deren Lebensalltag zu. Zugleich ist die Schule die weichenstellende Institution für ihren weiteren Lebensweg. Die Passung zwischen Entwicklungsstand der Jugendlichen und der Gestaltung der schulischen Lernumwelt ist der aus entwicklungspsychologischer Sicht zentrale Punkt bei der Analyse der Bedeutsamkeit der Institution Schule für das Jugendalter dar (vgl. ECCLES et al. 2004). Insbesondere im frühen und mittleren Jugendalter werden in der Schule neben den konkreten Lerninhalten auch Strategien des effektiven Wissenserwerbs trainiert (vgl. KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG 2011a). Die Kompetenz zum selbstregulierten Lernen ist dabei für die weitere Bildungs- und Berufskarriere der Jugendlichen von substanzieller Bedeutung, weil sie eine vom kon-

kreten Lerngegenstand abstrahierbare Handlungskompetenz beschreibt (ALEXANDER u. JUDY 1988). Die für das Jugendalter entwicklungsadäquate Betonung sozialer Lernformen wie die Gruppenarbeit oder das projektorientierte Arbeiten erweist sich allerdings für die Effektivität der schulischen Wissensvermittlung als tendenziell ungünstig (z.B. GRUEHN 1995). Lehrer befinden sich daher grundsätzlich im Zwiespalt, sich zugunsten kompetenzfördernder Methoden oder zugunsten reiner Wissensvermittlung im Frontalunterricht entscheiden zu müssen. Schule ist vor diesem Hintergrund insgesamt in der Gefahr, durch die jungen Menschen zumindest uneinheitlich, wenn nicht widersprüchlich oder gar unzuverlässig erlebt zu werden.

SELBSTVERANTWORTUNG ALS CHANCE UND RISIKO

Eine aktive, auf vertieftem Verständnis beruhende Aneignung von Lerninhalten setzt voraus, dass Jugendliche ihren Lernprozess zunehmend eigenständig steuern und sich auch über den Erfolg ihrer Lernbemühungen selbst Rechenschaft ablegen (z.B. BOEKAERTS 1999; WEINSTEIN u. GOETZ 1988). Heterogenität im Leistungsniveau entsteht unter anderem dadurch, dass die kognitive Entwicklungsstufe, auf die der Unterricht abzielt, von den Jugendlichen eines Jahrgangs zu unterschiedlichen Zeitpunkten erreicht wird. Somit ist das kognitive Anspruchsniveau im Unterricht für einen Teil der Schüler zu hoch, während es für einen anderen Teil bereits zu niedrig geworden ist und mit Demotivation einhergeht. Entwicklungspsychologisch bedeutsamer für die Heterogenität in Lerngruppen ist jedoch eine zunehmend auf Selbststeuerung der Lernenden setzende Didaktik. Sie muss in Kauf nehmen, dass Jugendliche ihr Lernengagement gemäß ihrer persönlichen Interessen und intrinsischen Motivation gewichten (vgl. KÖLLER et al. 2000).

Den Jugendlichen fällt heute eine deutlich höhere Selbstverantwortung für ihren Bildungsverlauf zu. Hieraus ergeben sich wichtige Chancen mit Blick auf die Autonomieentwicklung, gleichzeitig aber auch Entwicklungsrisiken, da die Schule auf krisenhafte Lernverläufe nur noch begrenzt einwirken kann. Denn die Wirksamkeit schulischer Sanktionsmittel wie Noten oder Versetzung lässt in dem Moment drastisch nach, in dem Jugendliche sich vom schulischen Lerngeschehen bewusst zurückziehen. Dieser Rückzug hat oft nicht in erster Linie in einer Leistungsschwäche seine Ursache, sondern verstärkt in einer problematischen außerschulischen, meist familiären Le-

benssituation (vgl. GOLDSCHMIDT u. WANG 1999). Hinzu kommt, dass gemeinsame Aktivitäten mit und die Akzeptanz durch Gleichaltrige für das Selbstwertgefühl der Jugendlichen oft wichtiger sind als die Schulleistungen (HARTER 1990). Hier könnte eine Möglichkeit der gezielten Integrationsförderung problematischer Schüler liegen. Die Ausbildung stabiler Freundschaftsgruppen im schulischen Alltag vollzieht sich jedoch überwiegend ungesteuert und nebenbei. Eingegriffen wird von Lehrerseite in erster Linie dann, wenn es zu nicht ignorierbaren Gruppenkonflikten oder zu massiver Ausgrenzung von Einzelnen kommt (vgl. CORTINA u. KÖLLER 2008, 236).

RISIKO SCHULWECHSEL

Die Bedeutung, die ein Netz stabiler Beziehungen zu Gleichaltrigen für Schülerinnen und Schüler hat, zeigt sich in den Veränderungen der psychosozialen Befindlichkeit, die ein Schulwechsel nach sich zieht. Die meisten jungen Menschen durchleben eine Phase sozialer Verunsicherung, was sich u. a. am Rückgang der selbsteingeschätzten sozialen Kompetenzen und des Selbstwertgefühls und in der Zunahme der Ängstlichkeit zeigt (WIGFIELD et al. 1991). Die Ergebnisse der Untersuchungen weisen auf die oft verheerenden Wirkungen hin, die ein – vermutlich in guter Absicht veranlasster - Klassenwechsel, ein Sitzenbleiben oder eine Abschulung auf die psychosoziale Befindlichkeit der Betroffenen haben kann. Generell läuft der in Deutschland gebräuchliche frühe Wechsel von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen dem jugendlichen Bedürfnis nach stabilen Sozialbeziehungen mit anderen Erwachsenen als den Eltern zuwider. Im Besonderen wirkt es sich für junge Menschen mit sozialen oder individuellen Problemlagen negativ aus, dass Klassenwechsel, Schulwechsel oder das so genannte Abschulen zu den gebräuchlichen Möglichkeiten im ohnehin geringen Methodenrepertoire der Schulen im Umgang mit besonderen Erziehungsanforderungen gehört.

STRUKTURELLE BEEINTRÄCHTIGUNG DES LEHRER-SCHÜLER-VERHÄLTNISSES

Die Schülerinnen und Schüler sind in der Sekundarstufe täglich mit einer Vielzahl von Lehrern für jeweils ein oder zwei Unterrichtsstunden konfrontiert mit einer kaum überschaubaren Menge von Schülern. Auf diese Weise unterminiert das soziale Gefüge der Sekundarschulen das für die Identitätsentwicklung Jugendlicher so wichtige Vertrauensverhältnis zwischen Schülern und Lehrern, denen als zentrale außerfamiliäre erwachsene Bezugspersonen

sonen besondere Verantwortung zukommt (WIGFIELD et al. 1996). Denn im positiven Fall zeigten Schüler, die ihre Schule als unterstützend erlebten und glaubten, dass diese am Lernfortschritt des Einzelnen interessiert sei, im darauf folgenden Schuljahr eine signifikante Zunahme des Selbstwertgefühls und einen deutlichen Rückgang depressiver Symptomatik (ROESER u. ECCLES 1998). Verschiedene empirische Studien zeigen, dass stabile Beziehungen zu Erwachsenen außerhalb der Kernfamilie als wichtige Stützen in jugendlichen Konfliktsituationen fungieren (z. B. WENTZEL 1994). Deshalb bedeutet die deutliche Abgrenzung von den Eltern in Folge des jugendlichen Strebens nach Autonomie keine generelle Abkehr von erwachsenen Orientierungspersonen. Die Gewinnung von Autonomie kann als zentrales Motiv dieser Lebensphase im Hinblick auf persönliche Entscheidungen, Selbststeuerung im Lernen und Unabhängigkeit im eigenen Urteil gesehen werden. Es geht mit der sozialen Orientierung in den Beziehungen zu Gleichaltrigen, dem Entdecken von Partnerschaft und Intimität sowie mit der erwachenden Selbstreflexivität im Denken und Handeln einher. Angesichts der Regelmäßigkeit und Dauer des Schulbesuchs bis in die späte Jugendphase kommt den Lehrern daher als stabilen erwachsenen Bezugspersonen eine besondere Verantwortung zu (vgl. CORTINA u. KÖLLER 2008, 245).

MOTIVATIONSVERLUST DURCH VERGLEICHENDE LEISTUNGSBEURTEILUNG

Die schulisch vorgesehenen Leistungsbeurteilungen stellen vor diesem Hintergrund eine kritische Belastung für das Lehrer-Schüler-Verhältnis dar. Denn die Lehrer sind dazu gezwungen, sozial vergleichende Standards bei der Leistungsbeurteilung anzulegen. Diese würdigen aber den tatsächlichen Kompetenzzuwachs des einzelnen nicht in angemessener Weise und werden von den Schülern deshalb als repressiv und bedrohlich erlebt (RHEINBERG u. KRUG 1999).

Der Rückgang der intrinsischen schulischen Lernmotivation mit dem Eintritt in die Pubertät ist empirisch eindeutig belegt (FEND 1997). Er stellt einen erheblichen Risikofaktor für die Entwicklung dar, weil er mit dem Rückgang von Schulleistung leicht in eine Abwärtsspirale gerät, was für die schulische und berufliche Zukunft der Betroffenen folgenreich sein kann (RODERICK u. CAMBURN 1999). Denn für die Mehrzahl der Jugendlichen sind es primär die Erfahrungen in der Schule, die am Ende der Sekundarstufe die Weichen für

den weiteren Bildungsverlauf stellen. Darüber hinaus hat die lernbezogene Motivation im Jugendalter eine besondere Bedeutung für die Selbststeuerung als Heranwachsender oder junger Erwachsener (CORTINA u. KÖLLER 2008, 241). Wünschenswert ist eine Lernhaltung, in der dem Schüler das eigene Lernen bewusst ist und das Lernziel in der Bewältigung der gegebenen Aufgabe selbst liegt. Dem steht die auf sozialen Vergleich und Konkurrenz mit den Mitschülern ausgerichtete Orientierung im schulischen Alltag gegenüber (KÖLLER 1998).

Für die nachweislich entwicklungsbedeutsame Ausbildung allgemeiner Lernmotivation fehlen im deutschen Schulsystem Strukturelemente, die quer zur administrativen Hierarchie angelegt sind und die längerfristige Entwicklungsperspektiven der einzelnen Schüler zum Gegenstand haben. Eine auf mittel- und langfristige Zukunftsperspektiven ausgerichtete Rückmeldung an die Schüler könnte das jährliche Zeugnis sinnvoll ergänzen, weil Zeugnisse lediglich retrospektiv angelegt sind. Dies könnte in der Form eines Beratungslehrers geschehen, der die Abfolge der über die Jahre zu belegenden Kurse mit dem Schüler und den Eltern hinsichtlich längerfristigerer Bildungsziele bespricht und im Bedarfsfall revidiert. Bildungsbiographische Planung wird in Deutschland überwiegend den Schülern und den Eltern überlassen, obwohl möglicherweise vielen Eltern die Weichen stellende Tragweite einzelner schulischer Entscheidungen nicht bewusst ist. Diesbezüglich wirkt sich das gegliederte Schulsystem eher ungünstig aus, weil es den Optionshorizont in der Wahrnehmung der Betroffenen von vorne herein begrenzt (HEYN, SCHNABEL u. ROEDER 1997). So erklärt sich, dass die Struktur des deutschen Bildungswesens zwischen den Schülern unterschiedlicher Schularten stärker als in anderen westlichen Industrieländern Unterschiede in der Leistungsentwicklung und in den Lernhaltungen erzeugt (BAUMERT et al. 2001). Weit über die kognitive Entwicklung hinaus erzeugt die Schule ein differenzielles Entwicklungsmilieu, dessen direkte und indirekte Einflüsse auf die Entwicklungsverläufe Jugendlicher vielfach unterschätzt werden (SCHNABEL 2001).

2.2.4 Zusammenfassung

Der Staat beansprucht und realisiert über das verpflichtende öffentliche Schulwesen einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Deshalb kann in der Schulpflicht auch ein Schutzrecht gesehen werden zugunsten von Kindern aus Elternhäusern, in denen Bildung und Erziehung nur einen geringen Stellenwert haben – oder in denen das Elternrecht sogar missbräuchlich wahrgenommen wird. Für alle jungen Menschen soll eine Erziehung und Ausbildung gewährleistet werden, die sich an den individuellen Begabungen orientiert und der Vorbereitung auf ein anerkanntes und zufriedenstellendes Leben in der Gemeinschaft dient (vgl. § 1 Abs. 1 u. 2 SchG-BW).

AMBIVALENZ IM ERZIEHUNGSauftrag DER SCHULEN

Das Schulgesetz in Baden-Württemberg betont die Eigenständigkeit des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule, indem es die Elternrechte lediglich als Mitbestimmungsrechte regelt (§ 1 Abs. 3 SchG-BW). Das Gesetz umfasst eine äußerst anspruchsvolle Auflistung von Zielen. Demgegenüber bleibt es bei der Darstellung von Erziehungsmitteln äußerst vage bzw. beschränkt sich auf wenige ordnungsrechtliche Maßnahmen wie Nachsitzen, Versetzung oder Schulausschluss (§ 90 SchG-BW). Persönlichkeits- und gemeinschaftsfördernde Methoden und Inhalte werden in den Bildungsplänen der Schulformen und in den Curricula der Jahrgangsstufen formuliert (vgl. BILDUNGSPLAN BW 2004; BILDUNGSPLAN E-SCHULEN BW 2010). Die Schulen schulden den jungen Menschen zur Durchsetzung ihres Rechtes auf Erziehung und Bildung jede nötige Hilfe. Mit solcher Formulierung bestätigt der Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg dem Grunde nach die Notwendigkeit, dass die Schulen angesichts defizitärer Entwicklungsbedingungen im Sinne ihres eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrages aktiv eine kompensatorische Funktion übernehmen (vgl. POLLARD u. O'HARRE 1999).

Diese mit der Parteinahme für individuell oder sozial benachteiligte junge Menschen verbundene Bestimmung des eigenen Auftrags wird jedoch an verschiedenen anderen Stellen relativiert. So wird auf die Abhängigkeit von anderen erziehungsverantwortlichen Personen und gesellschaftlichen Gruppierungen verwiesen, und die Arbeit an den Zielen wird unter einen allge-

meinen Finanzierungsvorbehalt gestellt. Es wird deutlich, dass das Schulsystem ein idealtypisches additiv-komplementäres Verhältnis zu anderen Erziehungsverantwortlichen – namentlich den Eltern – anstrebt und dass die Bedingungen für die Entstehung eines solchen Verhältnisses vorausgesetzt werden (vgl. CORTINA u. KÖLLER 2008, 229). Die Verantwortung der Schulen selbst für die Herstellung solcher Bedingungen steht unter dem Vorbehalt der Mitwirkung und der Befähigung der anderen Beteiligten und der Verfügbarkeit der in den Schulen verfügbaren Ressourcen. Von einer verlässlichen Übernahme einer kompensatorischen Verantwortung sind die Schulen auf diese Weise weit entfernt. Vor diesem Hintergrund erklärt sich möglicherweise die von zahlreichen Autoren beschriebene Tendenz, dass Lehrkräfte auf offenkundige Problemlagen nicht reagieren und auch Versäumnisse der Schülerinnen und Schüler, die im Zusammenhang mit solchen Problemlagen zu sehen sind, ignorieren (STURZBECHER u. DIETRICH 1993; WETZELS u. WILLMERS 2000; EHMANN u. RADEMACKER (2003); OEHME 2007).

WIDERSPRÜCHLICHKEIT BEI INDIVIDUELLER FÖRDERUNG

Schulgesetz und Bildungspläne in Baden-Württemberg betonen den Anspruch und die Notwendigkeit einer individuellen Förderung. Das Recht auf Erziehung und Bildung zielt auf die Förderung der individuellen Begabungen. Das Lernen soll sich an den Verständnis- und Lebensproblemen der jungen Menschen orientieren und helfen, darauf Antworten zu geben. Individuelle Förderung setzt daher die Kenntnis und ein umfassendes Verstehen der besonderen Lebens- und Lernbedingungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler voraus (vgl. SCHG-BW; BILDUNGSPLAN BW 2004).

Demgegenüber werden durch die Finanzierungsbedingungen des Schulwesens Anstrengungen um individuelle Förderung junger Menschen – namentlich solcher mit individuellen und sozialen Benachteiligungen – nicht anerkannt. Im Gegenteil: innerhalb des bestehenden Systems werden Anreize für die Segregation geschaffen. Denn aufgrund der Orientierung der Finanzierung an ganzen Klassen bedeutet jeder Problemschüler, solange die Anzahl der Schüler oberhalb des Klassenteilers liegt, eine Belastung, derer sich die Schule ohne größere wirtschaftliche Nachteile entledigen kann. Umgekehrt bedeutet es für keine Schule einen wirtschaftlichen Anreiz, einen schwierigen Schüler aufzunehmen. Dies ließe sich durch die Umstellung auf eine

Finanzierung ändern, die sich auf den einzelnen Schüler bezieht und hierbei im Idealfall besondere Bedarfe – etwa aufgrund individueller oder sozialer Benachteiligung – durch den Umfang der entgeltlichen Ausstattung berücksichtigt.

Die Segregation wird aber auch durch das gegliederte Schulsystem gefördert. Das Abschulen, also der Wechsel in die nächstniedrigere Schulform, mag mit der Hoffnung verbunden sein, aufgrund der Entlastung von schulischen Anforderungen werde ein Schüler mit seinen sonstigen Lebensbedingungen besser zurechtkommen. Diese gebräuchlichen Maßnahmen verkennen aber die verheerenden Wirkungen auf die psychosoziale Befindlichkeit, die ein Schulwechsel nach sich zieht und die sich u. a. am Rückgang der selbst eingeschätzten sozialen Kompetenzen und des Selbstwertgefühls sowie in der Zunahme von Ängstlichkeit zeigt (WIGFIELD et al. 1991).

BEDEUTUNG FÜR DIE PSYCHOSOZIALE ENTWICKLUNG

Die Schule ist für Heranwachsende neben dem Elternhaus die zentrale Instanz der Sozialisation. Sie gewinnt mit zunehmendem Alter an Bedeutung als sozialer Kontext. Darüber hinaus ist sie die weichenstellende Institution für den weiteren Lebensweg der jungen Menschen. Daher ist die Schule von immenser Bedeutung. Ein Scheitern im schulischen Zusammenhang ist also ohne Übertreibung „existenziell“ für die betroffenen jungen Menschen. Nicht selten ziehen sie sich frühzeitig von weiterführenden Bildungsanstrengungen zurück (vgl. POLLARD u. O'HARRE 1999; CORTINA u. KÖLLER 2008).

Stabile Beziehungen zu Erwachsenen außerhalb der Kernfamilie dienen jungen Menschen als wichtige Stützen in deren Entwicklung. Weil die Schule regelmäßig und in großem zeitlichen Umfang der Ort ist, an dem Jugendliche sich aufhalten, kommt den Lehrern als stabilen erwachsenen Bezugspersonen eine besondere Verantwortung zu (WENTZEL 1994; CORTINA u. KÖLLER 2008). Die Bedeutung eines gut entwickelten Vertrauensverhältnisses zum Lehrer ist für die Identitätsentwicklung junger Menschen kaum zu überschätzen. Denn die zunehmend auf Selbstverantwortung setzenden Lehr- und Lernformen knüpfen an das Streben nach Autonomie als zentralem Motiv des Jugendalters an. Den Lehrern bieten sich insoweit hervorragende Gelegenheiten, diese Entwicklungen zu begleiten und zu unterstützen.

Das gilt gleichermaßen für das streben junger Menschen nach Akzeptanz durch die Gleichaltrigengruppe, die für das Selbstwertgefühl der Jugendlichen oft wichtiger ist als die Schulleistungen (HARTER 1990). Lehrkräfte greifen meist nur dann ein, wenn es zu nicht ignorierbaren Gruppenkonflikten oder zur Ausgrenzung von Einzelnen kommt (CORTINA u. KÖLLER 2008). Die Rolle des erwachsenen Moderators der jugendlichen Beziehungen, der durch eigene Impulse gestaltend eingreift, gehört nicht zum Selbstverständnis von Lehrern und wird nicht systematisch wahrgenommen. Lehrkräfte sollten demgegenüber ein Interesse an der Ausbildung einer stabilen Klassengemeinschaft zeigen, in der sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig unterstützen (a.a.O.).

Sozial vergleichende Leistungsbeurteilungen belasten das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Zunehmend individualisierte Lernprozesse erfordern differenzierte und individualisierte Formen der Rückmeldung. Die klassische Notengebung wird daher als repressiv und bedrohlich erlebt und wirkt sich negativ auf das zwischenmenschliche Verhältnis von Lehrern und Schülern und auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler aus (REINBERG u. KRUG 1999).

2.3 Erziehungshilfe als Rahmen

Der Schulabsentismus ist in der Praxis ein Thema der Schulen und Sonderschulen, der Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit, der Pädiatrie und der Jugendpsychiatrie, der psychologischen Beratungsstellen und nicht zuletzt der Polizei und der Ordnungsämter. Damit sind im Wesentlichen auch die Bereiche der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Thematik angesprochen. Wie dargestellt, orientierten sich die Arbeiten auf diesem Gebiet bis zum Anfang der 1990er Jahre überwiegend an einer medizinischen oder kriminologischen Perspektive. Der medizinische Bereich hat sich seither auf das Phänomen der Schulphobie (DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION 2011: ICD-10 2011 – F.93.0) fokussiert. Die neueren Arbeiten stammen überwiegend aus dem Bereich der Psychologie, der Sonderpädagogik und der Sozialpädagogik, letztere mit dem Schwerpunkt der Schulsozialarbeit und der Jugendsozialarbeit. Mit der vorliegenden Arbeit wird der Fachdiskurs erstmals durch eine empirische Forschungsstudie aus der Perspektive der Erziehungshilfe ergänzt.

2.3.1 Rechtlicher Rahmen und Zuständigkeit

Die Kinder- und Jugendhilfe als Teil der Sozialgesetzgebung fußt auf den Säulen des Grundgesetzes. Als wichtige Grundrechte im Sozialleistungsreich sind hier auszugsweise zu nennen:

❑ Artikel 1 GG:

Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.

Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht.

❑ Artikel 2 GG:

Das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit

❑ Artikel 3 GG:

Niemand darf wegen seiner Herkunft oder seiner Behinderung benachteiligt werden.

❑ Artikel 6 GG:

Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht,

über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

❑ Artikel 20 GG:

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.

Die Gesetzgebung ist an die verfassungsmäßige Ordnung - die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung sind an Gesetz und Recht gebunden.

(BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2011)

RECHT AUF FÖRDERUNG UND AUSGLEICH VON BENACHTEILIGUNG

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) trägt in § 1 die Generalklausel und Leitnorm des „Rechtes junger Menschen auf Förderung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 SGB VIII) in sich und damit die „Verpflichtung der Jugendhilfe, zur Verwirklichung des Rechts auf Förderung und Erziehung tätig zu werden und junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (§ 1 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII). Hierbei hat die Jugendhilfe die verfassungsrechtlichen Vorgaben (Art. 1, 2, 3, 6, 20 GG) zu berücksichtigen. Diese Orientierung wird an verschiedenen Stellen deutlich, etwa hinsichtlich des Schutzes des Kindeswohl (§ 1 Abs. 3 Nr. 3 und § 8a SGB VIII), des Vorrangs des Elternrechts (§ 1 Abs. 2 SGB VIII) oder des Wunsch- und Wahlrechts (§ 5 SGB VIII) (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 2010).

BETEILIGUNGSRECHTE

Insbesondere das gesetzliche Wunsch- und Wahlrecht macht den sozialrechtlichen wie sozialpädagogischen Grundsatz der Jugendhilfe deutlich: Betroffene sind nicht Objekte staatlichen Handels. Vielmehr stellt die Jugendhilfe ein Angebot der Unterstützung der Entwicklung unter Anerkennung und Berücksichtigung der Vorstellungen der Betroffenen dar. Aus diesem Grund sind die Leistungsberechtigten durch das Jugendamt auf das Wunsch- und Wahlrecht hinzuweisen (§ 5 Abs. 1 Satz 3 SGB VIII). Das Wahlrecht beinhaltet innerhalb festgestellter Indikationen die Wahlfreiheit zwischen vergleichbaren Leistungserbringern, das Wunschrecht bezieht sich auf die Gestaltung der Hilfe (z. B. ambulante Hilfe und keine stationäre Hilfe). Das Wunsch- und Wahlrecht hat die Einschränkung, dass die begehrte

Hilfe keine unverhältnismäßigen Mehrkosten verursachen darf (§ 5 Abs. 2 Satz 1 SGB VIII). Dem Wunsch- und Wahlrecht der Eltern entspricht die Verpflichtung zur Beteiligung der unmittelbar Betroffenen: Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen (§ 8 Abs. 1 Satz 1 SGB VIII) (a.a.O.).

VERHÄLTNIS ZU ANDEREN SOZIALLEISTUNGEN

Die gesetzlichen Leistungen der Jugendhilfe nach dem SGB VIII berühren oder überschneiden sich in vielen Bereichen mit anderen gesetzlichen Sozialleistungen. Dabei sollen die Verpflichtungen der Träger anderer Sozialleistungen und der Schulen durch das SGB VIII nicht berührt werden. Das bedeutet, die Jugendhilfe tritt ihnen gegenüber nachrangig auf. Auf Rechtsvorschriften beruhende Leistungen anderer dürfen nicht deshalb versagt werden, weil im Rahmen der Jugendhilfe entsprechende Leistungen vorgesehen sind (§ 10 Abs. 1 SGB VIII) (a.a.O.).

Allerdings sind einige Bereiche hiervon ausdrücklich ausgenommen. Die Leistungen der Jugendhilfe gehen den Leistungen der Arbeitsförderung im Rahmen der Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGB II) vor. Die Einschränkung in § 10 Abs. 3 Satz 2 SGB VIII, wonach Leistungen nach § 3 Abs. 2 und §§ 14 bis 16 des SGB II den Leistungen der Jugendhilfe vorgehen, gilt nicht für den Anwendungsbereich des tangierten § 13 Abs. 2 SGB VIII, soweit er im Zusammenhang mit einer Erziehungshilfe nach § 27 Abs. 3 SGB VIII zur Anwendung kommt. Weil nach § 10 Abs. 2 Satz 2 SGB VIII nur § 13 SGB VIII nachrangig gegenüber dem SGB II und SGB XII ist, folgt daraus, dass jugendsozialarbeiterische Angebote als Teil von Erziehungshilfen nach § 27 Abs.3 SGB VIII – auch in Verbindung mit § 41 SGB VIII für junge Volljährige - von dem Nachrang des §10 Abs.2 SGB VIII nicht tangiert sind. Das bedeutet, dass immer dann, wenn nach § 27 SGB VIII das Wohl eines Jugendlichen familiär nicht gewährleistet ist bzw. die Verselbständigung eines jungen Volljährigen im Vordergrund steht und diesbezüglich ein erhöhter Unterstützungsbedarf sozialpädagogische Hilfe nach § 13 SGB VIII erforderlich macht, die aktiven Eingliederungsleistungen und die Mitwirkungspflichten dieser jungen Menschen nach dem SGB II gegenüber der vorrangigen Jugendhilfe zurückzutreten haben. Gleiches gilt für Angebote der Ju-

gendsozialarbeit, soweit im Einzelfall die Anspruchsvoraussetzungen gemäß § 35a SGB VIII begründet sind (SCHRUTH 2005).

HILFEN ZUR ERZIEHUNG

Personensorgeberechtigte haben Anspruch auf Hilfe zur Erziehung, wenn sie selbst aufgrund der Gesamtumstände ihrer Lebenssituation nicht alleine in der Lage sind, eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung zu gewährleisten. Der Anspruch besteht nur, wenn die Hilfe für die Entwicklung geeignet und notwendig ist. Hilfe zur Erziehung umfasst insbesondere die Gewährung pädagogischer und damit verbundener therapeutischer Leistungen. Sie soll bei Bedarf Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen im Sinne von § 13 Abs. 2 SGB VIII (Jugendsozialarbeit) einschließen (§ 27 SGB VIII). Soweit die Ausbildung der jungen Menschen nicht durch Maßnahmen und Programme anderer Träger und Organisationen sichergestellt wird, können also im Rahmen der Erziehungshilfe geeignete sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen angeboten werden, die den Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand dieser jungen Menschen Rechnung tragen (§ 13 Abs. 2 SGB VIII).

Hilfe zur Erziehung wird insbesondere nach Maßgabe der §§ 28 bis 35 gewährt (§ 27 Abs. 2 Satz 1 SGB VIII):

- ☐ Erziehungsberatung (§ 28 KJHG / SGB VIII)
- ☐ Soziale Gruppenarbeit (§ 29 KJHG / SGB VIII)
- ☐ Erziehungsbeistand, Betreuungshelfer (§ 30 KJHG / SGB VIII)
- ☐ Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31 KJHG / SGB VIII)
- ☐ Erziehung in einer Tagesgruppe (§ 32 KJHG / SGB VIII)
- ☐ Vollzeitpflege (§ 33 KJHG / SGB VII)
- ☐ Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform (§ 34 KJHG / SGB VIII)
- ☐ Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35 KJHG / SGB VIII)

Eine Erziehungshilfe, die ausdrücklich Bezug nimmt auf die Arbeit mit Schulverweigerern, ist namentlich oder mit einem eigenem Paragraphen nicht vorgesehen. Aber der Gesetzgeber hat keine Beschränkung auf diesen Katalog vorgesehen. Denn in der Einleitung heißt es, eine Hilfe zur Erziehung sei „insbesondere“ nach den gelisteten Hilfearten zu leisten. Ausdrück-

lich präzisiert der Gesetzgeber, Art und Umfang der Hilfe hätten sich nach dem erzieherischen Bedarf im Einzelfall zu richten. Bei der Gestaltung der Hilfe ist das engere soziale Umfeld des Kindes oder des Jugendlichen mit einzubeziehen (§ 27 Abs. 2 Satz SGB VIII) (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 2010).

EINGLIEDERUNGSHILFE ALS TEIL DER KINDER- UND JUGENDHILFE

Seit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes zu Anfang der 1990er Jahre fallen Aufgaben und Ziele der Eingliederungshilfe in die Zuständigkeit der Jugendhilfe. Seit der ersten Novellierung dieses Gesetzes im Jahr 1993 ist die Eingliederungshilfe in einer eigenen Norm im Rahmen dieses Gesetzes geregelt: Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist (§ 35 a Abs. 1 SGB VIII). Besondere Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, die jungen Menschen in die Gesellschaft einzugliedern. Die Art der Leistungen richtet sich nach § 53 Abs. 3 und 4 Satz 1 und den §§ 54, 56 und 57 des SGB XII (BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ 2011). Zu den Leistungen gehören auch Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, insbesondere im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht, und zum Besuch weiterführender Schulen sowie Hilfen zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf (MOOS u. MÜLLER 2007).

SCHULVERWEIGERUNG - ZUSTÄNDIGKEIT DER KINDER- UND JUGENDHILFE

Im Bereich der Eingliederungshilfe ist die schulische Bildung als Voraussetzung einer beruflichen Ausbildung und damit gesellschaftlicher Teilhabe ausdrücklich in den Leistungskatalog aufgenommen. Die Erweiterung der Aufgaben der Jugendhilfe um die Zuständigkeit für seelisch behinderte oder von seelischer Behinderung bedrohte Jugendliche hat zu einiger rechtlichen Verunsicherung beigetragen, die erst durch die Rechtsprechung und im Jahr 2005 durch eine weitere Novellierung des SGB VIII beseitigt wurde. Zum Beispiel ist die Legasthenie zwar als wesentliche Ursache für eine seelische Störung anerkannt, sie stellt aber noch keine (drohende) Behinderung dar. Die Legasthenie fällt erst dann unter den Anwendungsbereich von § 35 a SGB

VIII, wenn sich daraus seelische oder psychosomatische Reaktionen entwickeln, die dann zu einer (drohenden) seelischen Behinderung führen können. Seitens des Jugendamtes ist dann aber zu prüfen, ob im Falle einer nicht vorhandenen oder drohenden Behinderung zumindest Leistungen der Hilfe zur Erziehung (§ 27 SGB VIII) erforderlich sind (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 2010).

Bei der Frage, ob ein Kind oder Jugendlicher seelisch behindert im Sinne des § 35 a SGB VIII ist, kommt es auf das Ausmaß bzw. den Grad der seelischen Störungen an (a.a.O.). Die Rechtsprechung sieht dies als gegeben an, wenn die seelischen Störungen nach Breite, Tiefe und Dauer so intensiv sind, dass sie die Fähigkeit zur Eingliederung in die Gesellschaft beeinträchtigen, wenn also zum Beispiel eine auf Versagensängsten beruhende Schulphobie vorliegt oder eine totale Schul- und Lernverweigerung mit Rückzug aus jedem sozialen Kontakt festzustellen ist (BUNDESV ERWALTUNGSGERICHT, Urteil vom 26.11.1998, Az. 5 C 38/97, FEVS 49, 487). Die Schulverweigerung ist also eine Störung der seelischen Gesundheit bzw. eine Bedrohung der seelischen Gesundheit. Die betroffenen jungen Menschen haben zumindest dem Grunde nach einen Anspruch auf Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung.

2.3.2 Schulische Bildung und stationäre Erziehungshilfe

INDIKATION UND ZIELGRUPPE

Die stationäre Erziehungshilfe steht als kostenintensive Hilfeform häufig am Ende einer ganzen Abfolge von Maßnahmen. Kinder, bei denen die Erziehung im Heim angezeigt erscheint, sind eher älter. Sie werden oft abgelehnt und haben deshalb wenig positive Entwicklungsanreize, so dass reaktive aggressive, dissoziale Karrieren entsprechend häufig sind (KNAB u. MACSENAERE 1999). Darüber hinaus sind unterschiedliche Erscheinungsformen seelischer Behinderungen in den Indikationen und Zielgruppenbeschreibungen der stationären Erziehungshilfe repräsentiert.

Dissozialität stellt die stationäre Erziehungshilfe und mit ihr die häufig angeschlossenen Schulen für Erziehungshilfe vor besondere Herausforderungen. Das Internationale Diagnoseraster ICD 10 kennzeichnet Dissozialität als eine Persönlichkeitsstörung, die durch eine Missachtung sozialer Verpflichtungen und herzloses Unbeteiligtsein an Gefühlen für andere gekennzeichnet

ist. Zwischen dem Verhalten und den herrschenden sozialen Normen besteht eine erhebliche Diskrepanz. Das Verhalten erscheint durch nachteilige Erlebnisse, einschließlich Bestrafung, nicht änderungsfähig. Es besteht eine geringe Frustrationstoleranz und eine niedrige Schwelle für aggressives, auch gewalttätiges Verhalten, eine Neigung, andere zu beschuldigen oder vordergründige Rationalisierungen für das Verhalten anzubieten, durch das der betreffende junge Mensch in einen Konflikt mit der Gesellschaft geraten ist (ICD 10 GM 2011 F60.2). Eine totale Schulverweigerung mit Rückzug bzw. Ausschluss von allen sozialen oder allen sozial erwünschten Kontakten kann als ein Symptom oder als komorbide Störung bei Dissozialität in Erscheinung treten.

Zu den psychosozialen Risikofaktoren für die Ausbildung einer dissozialen Persönlichkeitsstörung zählen ein niedriger sozioökonomischer Status, Armut, schlechte Wohnverhältnisse, zu geringes Lob für Leistung in der Schule, Geringschätzung individueller Verantwortlichkeit der Schüler sowie mangelndes Zur-Verfügung-Stehen der Lehrkräfte bei der Problembewältigung der Schüler. Zu den familiären Risikofaktoren gehören Streitigkeiten der Eltern und Trennung, Dissozialität und Kriminalität der Eltern, psychische Störungen oder Suchtproblematik der Eltern sowie ein rigides, wenig berechenbares Erziehungsverhalten. Die Eltern-Kind-Beziehung ist geprägt von zu geringer liebevoller Zuwendung und fehlender Aufsicht, zu wenig Fürsorge und zu wenig Achtung. Oft bringen die Eltern zu wenig Empathie auf, um feinfühlig die kindlichen Bedürfnisse wahrzunehmen und angemessen befriedigen zu können (vgl. SCHLEIFFER 2009, 176ff).

UNSICHERE BINDUNGSMUSTER ALS HYPOTHEK

Vor dem oben skizzierten Entwicklungshintergrund können Kinder kein sicheres Bindungsmuster erlernen. Zu ihren inneren Arbeitsmodellen gehört nicht die Gewissheit, auf der Basis einer ihnen freundlich gesinnten Welt ihre Spielräume zu erweitern und sich durch exploratives Verhalten neue Möglichkeiten zu erschließen. Sie vermeiden es, soziale Unterstützung abzurufen, wenn sie aus eigenen Kräften nicht zur Problemlösung befähigt sind, wie dies bei maladaptiven Bewältigungsstrategien im Entwicklungshandeln junger Menschen beschrieben ist (PINQUART u. GROB 2008, 115). Zum ersten Mal haben SCHEIFFLER u. MÜLLER (2002) die Bindungsrepräsentationen von

Jugendlichen in der Heimerziehung untersucht. Dabei lag die Erwartung zugrunde, dass die Betroffenen zum einen nur über unsichere innere Arbeitsmodelle von Bindung verfügen und dass sie zum anderen ein hohes Maß an Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Untersucht wurden 72 Jugendliche, die in einem Heim in kirchlicher Trägerschaft lebten. Mit ihnen wurde das Adult Attachment Interview (AAI) durchgeführt, mit dem sich die internalen Arbeitsmodelle von Bindung auch bei Jugendlichen erfassen lassen. Lediglich vier Prozent der befragten Jugendlichen wiesen eine sichere Bindungsrepräsentanz auf, während bei 71 Prozent vermeidende oder verstrickte und bei einem Viertel hochunsichere Bindungsmuster festgestellt werden mussten (vgl. ebenda 747ff).

Auch wenn Kinder und Jugendliche, die in eine stationäre Einrichtung der Erziehungshilfe aufgenommen werden, nicht selten bewusst aus einem schwer schädigenden Umfeld hoch problematischer Bindungspersonen herausgelöst werden sollen, verlieren sie zuerst einmal ihre Bindungsperson. Jeder Abbruch von Beziehungen, auch wenn er aus Sicht der verantwortlichen Fachkräfte als notwendige Veränderung gesehen wird, steht in der Gefahr, als neuer Verlust erlebt zu werden. Das gilt selbstredend auch für die Bindungen, die Kinder und Jugendliche im Rahmen der stationären Hilfen zur Erziehung aufbauen. Die Erziehenden müssen deshalb besonders auf die Kinder achten, die es ihnen aufgrund ihres Verhaltens schwer machen, sie so anzunehmen, wie sie sind. Junge Menschen brauchen Erwachsene, die an sie glauben, die Achtung, Wertschätzung und Begeisterung für sie empfinden und sich entsprechend für sie einsetzen. Sie brauchen das Gefühl, etwas wert zu sein und in ihren Bemühungen mit Anerkennung wahrgenommen zu werden, damit sie Selbstwertgefühl entwickeln können (ESSER 2011, 74). Weil Bindungssicherheit als einer der wichtigsten protektiven Faktoren identifiziert ist, muss es als wichtigstes Ziel der Heimerziehung gelten, Bindungssicherheit herzustellen. Es geht nicht nur um das Erlernen von Handlungsalternativen. Nur eine Veränderung innerer Arbeitsmodelle bringt eine nachhaltige Veränderung der Persönlichkeit hervor und kann die Handlungsspielräume für die Betroffenen erweitern und damit deren Lebensqualität fördern.

SCHULE UND GESELLSCHAFTLICHE TEILHABE

Der Wunsch junger Menschen nach *Abschluss der Schule* stellt zunächst eine Ressource für die Arbeit der Erziehungshilfe dar. Junge Menschen wollen einen Schulabschluss erreichen, eine Ausbildung absolvieren und auf dieser Grundlage ein selbstbestimmtes Leben führen (vgl. NURMI 1999; HECKNER 2009b). Damit begründen sie ihre Bereitschaft, im Rahmen einer Einrichtung der Erziehungshilfe zu leben und hier an sich und der Entwicklung der persönlichen Perspektiven zu arbeiten. Mit dem Auftrag der Schule ist generell die unmittelbare Zuteilung von Lebenschancen verbunden. Das wird ganz allgemein schon an den Stellungnahmen der Grundschule zum Besuch einer weiterführenden Schule deutlich. Das gegliederte Schulsystem schränkt den Optionshorizont in der Wahrnehmung der Betroffenen von Anfang an ein. Jugendliche in Haupt- oder Sonderschulen sehen sich als Teil einer gesellschaftlichen Gruppe, deren Chancen von vorne herein sehr beschnitten sind (HEYN, SCHNABEL u. ROEDER 1997). Wenn es ihnen auch im Rahmen besonderer Förderung nicht gelingt, zu befriedigenden Leistungsergebnissen zu gelangen, besteht zusätzlich die Gefahr, dass sie sich die Verantwortung selbst zuschreiben und Chancenlosigkeit als Persönlichkeitsmerkmal internalisieren.

Zu Recht formuliert der Bildungsplan der Sonderschule für Erziehungshilfe in Baden-Württemberg den Anspruch, dass es ein Ringen der Lehrkräfte und der weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule sein müsse, die Kinder und Jugendlichen mit ihren Erlebens- und Verhaltensweisen im Kontext ihrer komplexen Lebensumstände zu verstehen und ihre individuellen Formen der Erlebnisverarbeitung zu achten (BILDUNGSPLAN DER SCHULE FÜR ERZIEHUNGSHILFE BW 2010). Dies so zu vermitteln, dass es von den Betroffenen als glaubhaft wahr- und angenommen wird, stellt im Kontext von Schule ein hoch riskantes Unterfangen dar. Denn der an einer sozialen Bezugsnorm orientierte Leistungsvergleich bleibt wesentliches Prinzip der Arbeit. Er findet in der kontinuierlicher Benotung seinen Ausdruck. Hierbei kann die Schule individuelle Hintergründe für schwache Leistungen nicht mehr in Betracht ziehen. Ihre eigenen Möglichkeiten zur individuellen Förderung und Unterstützung junger Menschen sind an dieser Stelle begrenzt.

Kinder und Jugendliche mit unsicheren Bindungsmustern erleben eine schlechte Leistungsbeurteilung, die ihre individuellen Anstrengungen aufgrund der Orientierung am Leistungsdurchschnitt nicht berücksichtigt, als tiefe Kränkung. Soziale Benachteiligung wirkt sich unter dieser Voraussetzung nicht nur negativ auf die Lebenschancen der Betroffenen aus, sie wird im Kontext von Schule fast zwangsläufig verstärkt (STORK 2001). Schwache schulische Leistungsbewertungen erschweren eine erfolgreiche schulische Bildung und schränken damit die weiteren Lebenschancen erheblich ein.

SCHULE UND DISSOZIALITÄT

Das „Ringens“ der beteiligten Schul- und Sozialpädagogen um Verstehen, um Achtung und – auf dieser Basis - um eine adäquate Förderung stellt vor dem Hintergrund der im Rahmen des ICD 10 umrissenen Problematik dissozialer Persönlichkeitsstörungen eine riskante Anstrengung dar. Denn die jungen Menschen versuchen, die sie umgebenden sozialen Bedingungen ihren eigenen, auf ihren Bindungsmustern beruhenden Arbeitsmodellen anzupassen (FREYBERG u. WOLFF 2004; SCHLEIFFER 2009, 160ff).

Abweichendes Verhalten junger Menschen wird aus systemtheoretischer Sicht definiert als Versuch, sich als vollwertige Person wahrnehmen zu können. Sie erreichen durch ihr Verhalten zwar negative Reaktionen und eine Ablehnung ihrer Person, fühlen sich aber zugleich aufgewertet, weil sie wahrgenommen werden und ihre eigene Wirksamkeit erleben. Wenn die individuelle Anstrengung im sozialen Leistungsvergleich und aufgrund unbefriedigender Benotung nicht anerkannt und bestätigt wird, sichern sich junge Menschen ihre Aufmerksamkeit durch nicht erwünschtes Verhalten. Den Ausgleich zur Abwertung, die sie durch die Erwachsenen erfahren, suchen sie dann in der Peergroup (ESSER 2011, 69). Dabei ist zu beachten, dass die Bereitschaft Jugendlicher, ihr eigenes Verhalten an Erwachsenen zu auszurichten, entwicklungsbedingt ohnehin stark nachlässt. Sie orientieren sich naturgemäß stärker an der Peergroup und grenzen sich bewusst vom Einfluss Erwachsener ab. Damit tut sich für die schulische Förderung im Verbund mit stationärer Erziehungshilfe ein Dilemma auf:

- ❑ Junge Menschen mit defizitär entwickelten Bindungsmustern werden zunächst aus ihren vorhandenen – wenn auch problematischen – Bindun-

gen herausgelöst und erleben den Verlust dieser Bindungen, werden also in ihrer Bindungssicherheit erschüttert.

- ❑ Aufgrund ihrer dissozialen Persönlichkeitsstörungen neigen sie dazu, ihre soziale Umgebung ihren Mustern des Fühlens, Denkens und Handelns anzupassen.
- ❑ Auch aus negativer Zuwendung beziehen sie eine Bestätigung ihrer Person und das selbstverstärkende Empfinden von Selbstwirksamkeit.
- ❑ Allein entwicklungsbedingt grenzen sie sich von der Erwachsenenwelt ab und orientieren sich an der Peergroup. Diese besteht im Kontext stationärer Erziehungshilfe wiederum aus Jugendlichen mit entsprechender Bindungs- und Verhaltensproblematik.

Erziehungshilfe hat vor diesen sehr schwierigen Ausgangsbedingungen die Aufgabe:

- ❑ Durch den Aufbau von Vertrauen und das Angebot der persönlichen Beziehung Bindungssicherheit aufzubauen.
- ❑ Zugleich geht es jedoch um eine Verhaltensregulation im Sinne einer Anpassung der jungen Menschen an die Erwartungen der sozialen Umwelt.

Schulische Förderung im Kontext stationärer Erziehungshilfe steht vor einem zusätzlichen Dilemma:

- ❑ Die Notengebung, die sich am sozialen Leistungsvergleich statt an den individuellen Anstrengungen der jungen Menschen orientiert, beschädigt in der Wahrnehmung der Betroffenen die angebotene Beziehungs- und Vertrauensbasis.

ANFÄLLIGE HILFEKONSTRUKTIONEN

Die Möglichkeiten der beteiligten Schul- und Sozialpädagogen sind zusätzlich begrenzt, weil die eigentliche Anpassungsleistung von den jungen Menschen selbst vollbracht werden muss. Die Fachkräfte können im Wesentlichen nur die Voraussetzungen gestalten und die jungen Menschen begleiten und unterstützen. Es liegt auf der Hand, dass hierbei eine sehr große Gefahr besteht, die schlechten Bindungserfahrungen der jungen Menschen zu bestätigen (ESSER 2011, 71).

Die Schule beinhaltet in diesem Sinne ein strukturell bedingtes Gefährdungspotential. Jungen Menschen mit dissozialer Persönlichkeitsstörung und defizitär entwickelten Bindungsmustern werden daher im Rahmen der Sonderschule für Erziehungshilfe im Kontext der Heimerziehung prekäre Bindungsangebote unterbreitet. In Abbruchquoten zwischen 30 und 40 Prozent spiegelt sich diese Voraussetzung wieder (SCHMIDT et. al. 2002, 399ff). Für die betroffenen Kinder und Jugendlichen ist das verheerend, weil jede Erfahrung des Scheiterns dazu beiträgt, ihre unsicheren Bindungsmuster zu bestätigen und den Misserfolg als der eigenen Person quasi zugehörig zu internalisieren.

CHANCENLOSIGKEIT NACH HILFEABBRÜCHEN

Trotz der vorauszusetzenden Eigenmotivation und trotz umfassender Bemühungen der Einrichtungen, attraktive Rahmenbedingungen zu gestalten, gelingt es einem hohen Prozentsatz der Jugendlichen nicht, sich erfolgreich zu integrieren. Sie brechen ihre Maßnahmen vorzeitig ab oder sind erst gar nicht bereit, sich darauf einzulassen. Für sie wird sehr häufig keine weitere Erziehungshilfe gewährt. Bei vielen war die Unterbringung in einer stationären Einrichtung der Erziehungshilfe das letzte Glied in einer Kette vorausgegangener Hilfeversuche. Aber auch hochgradig organisierte Institutionen mit umfassenden Möglichkeiten der Unterstützung (z. B. interne Schulen) gewährleisten – insbesondere ab dem Jugendalter – keinen Schutz vor erneuten Erfahrungen des Scheiterns und des Abbruchs von Maßnahmen. Nach mehrfachen Maßnahmenabbrüchen wird jungen Menschen häufig keine Erziehungshilfe mehr angeboten.

Ein Teil der Betroffenen organisiert mit etwa 16 Jahren das eigene Leben fortan weitgehend auf sich gestellt. Sie kommen befristet „bei einem Kumpel“ unter oder finden Aufnahme bei Erwachsenen, die sich ihrer annehmen. Selbst wenn diese Personen damit ehrenwerte Motive verbinden, sind die Verbindungen selten über längere Zeit stabil und tragfähig. Einige Jugendliche orientieren sich in Cliquen, die ihnen ein zeitweiliges Überleben „auf der Straße“ ermöglichen. Ihr Lebensstil ist hochriskant. Sie sind gefährdet durch Drogen, Alkohol, Prostitution und Kriminalität. Zugleich werden sie für institutionelle Hilfeangebote im Rahmen der Jugendhilfe immer weniger zugäng-

lich, was auch im Zusammenhang mit der Entstehung von Straßenkarrieren zu sehen ist (REISMANN u. WALLNER 1996).

Ein anderer Teil der Maßnahmenabbrecher aus der Heimerziehung zieht sich in die Elternhäuser zurück. Die einen sehen in ihrem zu Hause bei überforderten, resignierten oder auch gleichgültigen Eltern eine Art Hotel. Sie orientieren sich im Übrigen unter Gleichaltrigen oder jungen Erwachsenen in ihrer Umgebung, die in ähnlicher Weise ohne Schulabschluss, ohne Ausbildung oder Arbeit und ohne eine gesellschaftlich anerkannte Perspektive sind. Nach einiger Gewöhnung gehen sie allen Integrationsbemühungen über eine Ausbildung oder eine Arbeit verloren (HECKNER 1999, NURMI u. SALMELARRO 2002). Die anderen leben vollständig zurückgezogen. Sie pflegen oft nur noch rein virtuelle Kontakte zur Außenwelt. Ein auf den Kopf gestellter Wach-Schlaf-Rhythmus ist häufig Ausdruck und zugleich Manifestation ihrer zunehmend auf Dauer angelegten gesellschaftlichen Isolation (STANGIER 2006).

Beide Gruppen von Maßnahmenabbrechern aus der stationären Erziehungshilfe sind nicht nur dauerhaft von weiterer sozialpädagogischer oder therapeutischer Intervention ausgeschlossen, ihnen fehlen auch realistische Zugangsmöglichkeiten zum *Abschluss der Schule* und damit zu gesellschaftlicher Teilhabe.

2.3.3 Individualpädagogik – Beziehung und Erleben

GESELLSCHAFTLICHER KONTEXT

Mitbestimmung und Partizipation sind in Deutschland seit vielen Jahren selbstverständlich gewordene pädagogische Prinzipien. Das gilt im familiären Kontext ebenso wie im Rahmen öffentlicher Erziehung in Kindertagesstätten, Schulen und Einrichtungen der Erziehungshilfe. Erwachsene wollen und können nicht mehr einfach bestimmen, was sie für richtig halten. Sie sehen sich stattdessen einem zunehmenden Legitimierungsdruck ausgesetzt, wenn sie eigene Standpunkte zur Durchsetzung bringen möchten. An die Stelle autoritärer Entscheidungen sind Aushandlungsprozesse mit den jungen Menschen getreten. Die jungen Menschen sind aktive Mitgestalter ihrer eigenen Entwicklung (HECKHAUSEN 1999; FISCHER 2001; PINQUART et al. 2005).

Die Grenzen zwischen dem, was als sinnvoll verhandelbar erscheint und dem, was Erwachsene nicht verhandeln wollen, sind dabei nicht immer eindeutig definiert oder akzeptiert. Das zeigt sich auch dort, wo aufgrund gesetzlicher Bestimmungen (z.B. Schulpflicht) oder aufgrund einer Kindeswohlgefährdung (z.B. im Kontext einer Heimunterbringung) der Verhandlungsspielraum auf Seiten der Erwachsenen sehr begrenzt ist. Eine Rückkehr zu alten autoritären Strukturen erscheint nur Wenigen als eine angemessene Strategie. Den Möglichkeiten des selbstbestimmten Handelns der jungen Menschen entsprechen daher die damit verbundenen Gefahren ihres individuellen Scheiterns (BECK 1986).

Diese gesellschaftliche Entwicklung schlägt sich auch im Kontext stationärer Erziehungshilfe nieder. Eine Heimunterbringung wird nur in wenigen Fällen gegen den erklärten Willen eines Jugendlichen zur Durchführung gebracht oder aufrecht erhalten. Daher ist es nicht verwunderlich, wenn dieser Rahmen sich für einen Anteil von über 30 Prozent der stationär untergebrachten jungen Menschen als nicht tragfähig erweist (SCHMIDT et al. 2002). In der entwicklungsbedingt besonders um Autonomie ringenden Altersgruppe der 15- bis 18-jährigen entfallen auf jede erfolgreich beendete Maßnahme zwei vorzeitige Abbrüche (STATISTISCHES BUNDESAMT 2011). Knapp 60 Prozent der jungen Menschen, deren Hilfeabbrüche zu einem frühen Zeitpunkt erfolgen, bleiben danach ohne eine anschließende alternative Erziehungshilfe (SCHMIDT et al. 2002).

INDIVIDUALPÄDAGOGIK ALS RETTUNGSKONZEPT

Diese Zahlen verweisen auf einen konzeptionellen wie organisationsbezogenen Entwicklungsbedarf – sowohl auf Seiten der durchführenden Einrichtungen als auch auf Seiten der Jugendämter als Maßnahmenträger. Individualpädagogische Hilfen haben sich vor diesem Hintergrund seit Anfang der 1980er Jahre etabliert. Ihnen haftet aufgrund eines nach wie vor bestehenden Primats gruppenpädagogischer Angebote das Image eines Rettungskonzeptes an, das nur in die Wahl kommt, wenn alles andere nicht mehr aussichtsreich erscheint (vgl. KLAWE u. BRÄUER 2001). Jugendliche, die mit regulären gruppenpädagogischen Maßnahmen nicht mehr erreichbar sind, bilden die Zielgruppe der Anbieter von individualpädagogischen Hilfen zur Erziehung. So ist es in den Selbstdarstellungen dieser Träger zu lesen. Die Förderung eines jungen Menschen darf nicht vom Eintreten bestimmter, vordefi-

nierter Bedingungen abhängig gemacht werden (KLATETZKI 1993). Vielmehr geht es um Hilfe bei der Lebensbewältigung auf der Grundlage vielfältiger Prozesse, durch die junge Menschen mehr Klarheit über sich und ihr Leben gewinnen, identitätsfördernde Erfahrungen machen und für sich selbst und für andere Menschen verträgliche Wege finden, in der Gesellschaft zurechtzukommen (vgl. HINTE 1992, 28).

Individualpädagogische Erziehungshilfen bilden heute ein kleines aber stabiles Segment im Umfeld stationärer Hilfen zur Erziehung. Die Arbeitsweisen sind zwischenzeitlich umfassend dokumentiert und ihre Wirksamkeit empirisch nachgewiesen (KLAWE 2007; 2010; BUCHKREMER 2008; WITTE 2009; FELKA u. HARRE 2011; KLEIN et al. 2011).

RESSOURCENORIENTIERUNG IN DER INDIVIDUALPÄDAGOGIK

Insgesamt erreichen die individualpädagogischen Hilfen im Ausland für ihre spezifische Klientel signifikant höhere Effekte als andere Hilfeformen aus dem Spektrum erzieherischer Hilfen. Hinsichtlich des Aufbaus von Ressourcen als auch der Reduzierung von Defiziten zeigen sich erheblich positivere Entwicklungen als in vergleichbaren Kontrollgruppen (KLEIN et al. 2011). In den Konzeptionen der Träger wird die am einzelnen Jugendlichen ausgerichtete Pädagogik hervorgehoben. Die Angebote sind flexibel gestaltet und passen sich dem jeweiligen persönlichen Bedarf an. Betont wird das Ziel, die Ressourcen der jungen Menschen anzusprechen, zu nutzen und zu entwickeln. Dem jungen Menschen wird mit großem Respekt begegnet. Im Fallverstehen wird den subjektiven Sichtweisen der Betroffenen neben den fachlichen Beurteilungen ein hoher Stellenwert eingeräumt. Auf stigmatisierende diagnostische Zuschreibungen wird nach Möglichkeit verzichtet (FELKA u. HARRE 2011, 122 ff).

Im Verständnis der Individualpädagogik ist das Ziel von Erziehung und Bildung die Unterstützung der Entfaltung der individuellen Persönlichkeit junger Menschen, wobei davon ausgegangen wird, dass ein emotional selbständiger Mensch das Bedürfnis zeigt, sich auch sozial zu integrieren (vgl. FISCHER 2009, 90). Individualpädagogik setzt den Wunsch nach sozialer Integration als menschliches Bedürfnis voraus und setzt darauf, dass Integration sich bei angemessener Unterstützung schrittweise von selbst einstellt.

Soziale Integration wird in diesem Verständnis durch konsequente Betonung der Förderung individueller Entfaltungsmöglichkeiten angestrebt.

INDIVIDUELLE FÖRDERUNG ALS GRUNDLAGE SOZIALER INTEGRATION

Eine auf die Entfaltung individueller Möglichkeiten gerichtete Pädagogik hat zugleich den Menschen in seiner Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsbestimmtheit im Blick. Andererseits kommt eine auf die Entfaltung prosozialen und solidarischen Verhaltens gerichtete Sozial-Pädagogik gar nicht umhin, sich die Förderung des Einzelnen zur Aufgabe zu machen (BUCHKREMER 1995). Die Entwicklung sozialer Kompetenzen ist ein ausgewiesenes Ziel des Sozialisationsprozesses und umfasst ein Bündel von Verhaltensweisen und Eigenschaften, die ein Individuum benötigt, um soziale Interaktion für sich und andere erfolgreich und zufriedenstellend zu bewältigen (FISCHER 2009, 89). Bereits für Kinder im Vorschulalter stellen der Aufbau und die Aufrechterhaltung von Gleichaltrigenbeziehungen zentrale Entwicklungsaufgaben dar (a.a.O., 93). Sie bieten ideale Erfahrungsmöglichkeiten zur Entwicklung von Konfliktlösestrategien, da sich die Streitigkeiten nicht von vornherein zugunsten der sozial mächtigeren (erwachsenen) Partner entscheiden, sondern gemeinsam bewältigt werden müssen (vgl. MIETZEL 2002, 241f). Zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr bildet sich im Austausch mit Gleichaltrigen die als „Theory of Mind“ bezeichnete Denkweise heraus, die es dem Kind ermöglicht, eigene und fremde Wünsche, Gefühle, Überzeugungen und Absichten zu erkennen und diese zur Erklärung und Voraussage von Verhalten und Gedanken bei sich und anderen heranzuziehen (vgl. PETERMANN 2004, 133ff).

Allerdings ist die Entwicklung dieses Fremdverständnisses eng an das eigene Selbstverständnis gekoppelt. Ein junger Mensch kann nur in dem Maße ein Verständnis für die anderen aufbringen, in dem er sich seine eigenen psychischen Zustände und Bewusstseinsvorgänge erklären kann (vgl. BISCHOF-KÖHLER 1998, 325). Emotionale Selbständigkeit ist ein Bedingungsfaktor für den Aufbau sozialer Kompetenzen. Nur ein emotional selbständiger junger Mensch ist in der Lage, im Austausch mit Gleichaltrigen eigenaktiv zu handeln und gemeinsame Aktivitäten zu initiieren. Ein emotional selbständiger junger Mensch strebt von sich aus nach eigenständiger Kontaktaufnahme und zeigt Interesse an Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen (vgl. FISCHER 2009, 90).

WECHSELBEZUG VON INDIVIDUAL- UND SOZIALPÄDAGOGIK

Pädagogik fokussiert je nach Altersbezug, Kontext oder Zielrichtung verschiedene Entwicklungsschwerpunkte. Eine auf die Entwicklung emotionaler Selbständigkeit gerichtete Individualpädagogik steht daher in einer gewissen Spannung zu einer Sozialpädagogik, die in besonderer Weise an (pro)sozialem Verhalten orientiert ist (BUCHKREMER 1995). Die Individualpädagogik schafft die Grundlage, auf der alles Weitere aufbaut. Die Sozialpädagogik betont den Menschen als ein Wesen, das in Gemeinschaften lebt, in Familien, Schulklassen, Vereinen, Interessengruppen, in „der Gesellschaft“ und in einem Staat. Sozialpädagogik möchte also seinen Sinn für – und seine Bereitschaft zu – sozialen Haltungen und Handlungen entwickeln. In der globalisierten Welt sind die Staatsgrenzen durchlässig geworden, nicht nur für Waren, Ideen, Risiken und Katastrophen – auch für die Menschen selbst (a.a.O.). Der von BUCHKREMER eingeführte Begriff der Globalpädagogik weist über die Grenzen von Familien, Staaten und speziellen Gesellschaften hinaus. Sie möchte die Menschen dazu anhalten, ihr soziales Engagement auf die Menschheit als Ganzes und auf die Erde als ihre gemeinsame Heimat zu richten (vgl. BUCHKREMER 2008, 22 ff).

In verschiedenen Phasen seiner Entwicklung benötigt der Mensch eine intensivere persönliche Zuwendung. Zu anderen Zeiten scheint ihm diese im Weg zu sein, er sucht das Andere, das Fremde.

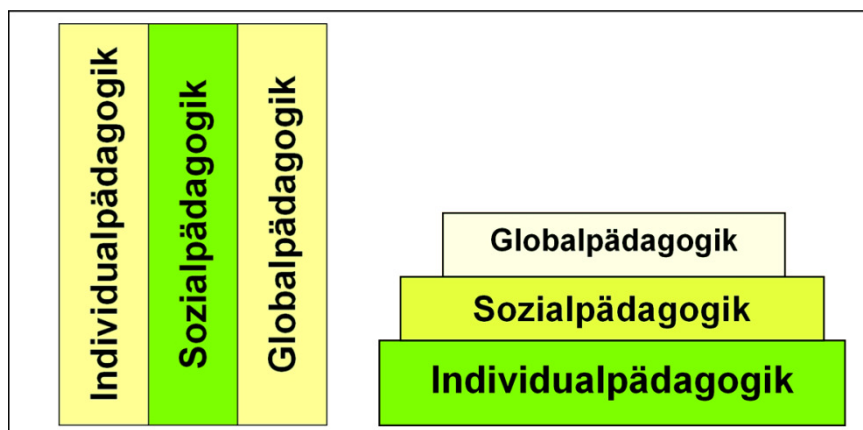


Abbildung 1: Troika von Individualpädagogik, Sozialpädagogik und Globalpädagogik – einmal als zeitgleich verfügbare pädagogische Arbeitsformen, einmal als zeitlich und hierarchisch gegliedertes Modell (BUCHKREMER 2008; HECKNER 2009a)

In der Abbildung ist links die pädagogische Möglichkeit angesprochen, je nach Kontext oder Zielsetzung mehr den einen oder den anderen Aspekt der

Entwicklung junger Menschen in den Mittelpunkt einer Förderung zu stellen. Andererseits setzen die gemeinsamen Erfolgspotentiale aller drei pädagogischen Sphären primär eine gelingende Individualpädagogik voraus. Damit ist die Erkenntnis der Bindungsforschung angesprochen, nach der die Erfahrungen, die ein Mensch in den ersten Lebensjahren - vermittelt durch seine Bezugspersonen - sammelt, zu Mustern des Wahrnehmens und Handelns führen, die für das weitere Leben prägend sind (BUCHKREMER 2008, 22f). Wie in einer Pyramide bildet eine so verstandene gelungene Individualpädagogik ein breites und sicheres Fundament. Von diesem Fundament aus öffnet sich der zur Persönlichkeit gewordene Mensch dem Sozialen – und dann der Welt.

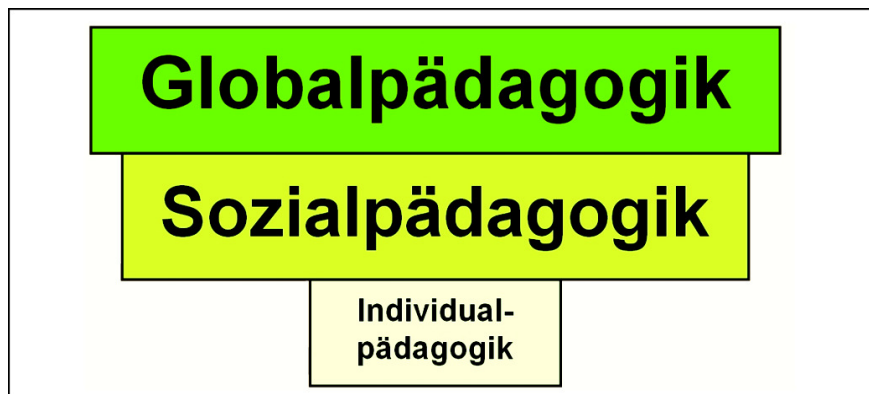


Abbildung 2: Defizitäres Fundament durch individualpädagogisch schwach unterstützte Persönlichkeitsentwicklung in den ersten Lebensjahren. Sozialpädagogik und Globalpädagogik als Last.

Wenn diese Basis nicht solide gebaut werden konnte, hat der betroffene Mensch eine schwache und brüchige Grundausrüstung mit auf seinen Weg bekommen. Den Anforderungen von Sozial- und Globalpädagogik ist er dann nicht gewachsen, denn er ist nicht ausgestattet worden mit den Möglichkeiten des Fühlens, Denkens und Handelns, die ihm eine sichere Bewegung im „Sozialen“ ermöglichen würden. Stattdessen lebt er mit seinen Mitmenschen im Unfrieden, fühlt sich ungerecht behandelt, reagiert mit Rückzug und Depression oder gerät mit dem Gesetz in Konflikt.

Abb. 2 symbolisiert mit der auf dem Kopf stehenden Pyramide die Situation eines Menschen mit gering ausgeprägter emotionaler Selbständigkeit. Sein Fundament für eine Öffnung zum Sozialen hin müsste auf eine breitere Basis gestellt werden. Wie eine solche Nachbesserung von Fundamenten im Leben von jungen Menschen gelingen kann, hat GÜNTERT (2011) aus zahlrei-

chen Quellen zusammengetragen (vgl. ebenda, 46ff). Vier Aspekte sollen zusammenfassend hervorgehoben werden:

- ❑ Eine von einer feinfühligten Haltung dem Jugendlichen gegenüber geprägte Beziehung.
- ❑ Die Bereitschaft, sich auf den jungen Menschen einzulassen, sich an ihm zu orientieren und die Dinge in einem langfristig angelegten Prozess mit ihm auszuhandeln.
- ❑ Die Bereitstellung eines Rahmens, in dem jungen Menschen über vielfältige Prozesse mehr Klarheit über sich und ihr Leben gewinnen.
- ❑ Identitätsfördernde – für die Lebensbewältigung hilfreiche – Erfahrungen.

BEZIEHUNG ALS ENTSCHEIDENDER FAKTOR DER ERZIEHUNGSHILFEN

Bei der von ESSER (2010) durchgeführten Befragung unter ehemaligen Bewohnern von sechs Heimen und Kinderdörfern bestätigten 81,9 Prozent aller Teilnehmer, in der Zeit im Heim unter den Erwachsenen eine bedeutsame Bindungsperson gefunden zu haben (ebenda, 527). Auch wenn ESSER einschränkt, dieser Wert sei aufgrund des beziehungsorientierten Charakters der Kinderdorffamilien vermutlich nicht repräsentativ für die Heimerziehung in ihrer Gesamtheit, zeigt er doch, dass die institutionellen Rahmenbedingungen die geforderte beziehungsorientierte Leistung der stationären Erziehungshilfe nicht ausschließen sondern – im Gegenteil – wesentlich darauf setzen und damit einen wesentlichen Teil ihrer angestrebten Wirkungen aufbauen. Die Ehemaligen geben durch ihre Antworten entsprechende Hinweise: Besonders günstig ist die Verbindung von vertrauensvoller, verlässlicher Beziehung und klaren, Orientierung vermittelnden Strukturen. Das Merkmal einer vertrauensvollen Beziehung ist das Empfinden des Kindes, angenommen und als Individuum gesehen und wertgeschätzt zu werden. Die Bindungsperson ist ein Schlüssel zur Wirkung der stationären Jugendhilfe (vgl. a. a. O., 533).

ERLEBEN UND SELBSTWIRKSAMKEIT

Die beste Bewertung aller Qualitätsmerkmale in ESSERs Untersuchung fällt auf das Merkmal „Angebote im Heim“. 84,1 Prozent der Ehemaligen bewerteten die Frage: „Wie fanden Sie die Angebote des Heimes/Kinderdorfes außerhalb Ihrer Gruppe? (z.B. Freizeitangebote, Musik, Sport, kreative Angebote, Feiern, Gemeinschaftsaktivitäten des Heims/Kinderdorfs)“ mit sehr gut oder

gut. Während die Bewertung aller Items in deutlicher und signifikanter Korrelation zum Vorhandensein oder Fehlen einer Bezugsperson stehen, hebt sich der Bereich der Angebote dadurch hervor, dass die Varianz hier eindeutig geringer ausfällt. Das bedeutet, dass die Aktivitäten außerhalb der Gruppe für die Ehemaligen auch unabhängig von einer Bindungsperson ein sozialer Anker waren, der ihnen über schwierige Lebenslagen im Heim hinweggeholfen hat.

Diese Feststellungen unterstreichen die Bedeutung der Erfahrungen, die einen jungen Menschen herausfordern, die ihn seine Fähigkeiten erleben und weiterentwickeln lassen und die ihm Erfolge ermöglichen, auf die er stolz sein kann. Kinder und Jugendliche, die sich ansonsten überhaupt nicht öffnen, gewähren etwa beim Sporttreiben Einblick in ihre Persönlichkeit. Affekt- und Kurzschlussreaktionen, die das dynamische Geschehen des Sports oft mit sich bringt, durch Anleitung und Kritik zu überwinden, ist eine fruchtbare Erziehungsaufgabe. Die Einwirkung auf die Willensbildung, auf den Ausgleich innerer Spannungen, die Unterstützung von Selbstzucht, Selbständigkeit und Konzentration, aber auch die Freude, den eigenen Körper zu beherrschen, sind erstrebenswerte Erziehungsziele (vgl. KNAB 1999, 45ff).

Voraussetzung für die Entwicklung des Selbstwertes eines jungen Menschen ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit (vgl. ESSER 2010, 541f). Der junge Mensch wird zum Produzent seiner eigenen Entwicklung. Der Pädagoge übernimmt dabei die Rolle des Moderators und Impulsgebers (vgl. FISCHER 2001, 192).

ERLEBEN ALS GRUNDLAGE EINER „BEZIEHUNG ZU SICH SELBST“

Pädagogische Angebote basieren ganz überwiegend auf einer angestrebten Beziehung zum Klienten. Es stellt sich deshalb umso dringlicher die Frage nach Handlungsalternativen, wenn unsicher gebundene junge Menschen mit ausgeprägten dissozialen Verhaltensweisen erwachsene Erziehungspersonen nicht als Beziehungs- oder gar Bindungsperson akzeptieren können (HECKNER u. SCHEIWE 1993). Eine einseitige Betonung des Beziehungsangebots als zentraler Säule einer sozialpädagogischen Hilfe in der stationären Erziehungshilfe ist vor diesem Hintergrund zu problematisieren. Denn so sehr die gelingende Beziehung als wirkmächtiger Faktor unumstritten ist, so sehr ist

der Bestand und damit letztlich der Erfolg einer Hilfe abhängig von diesem Gelingen. Nicht wenige Hilfen scheitern und werden vorzeitig beendet, weil es auf der Beziehungsebene zu Konfliktsituationen kommt, die als nicht integrierbar eingestuft werden. Vor diesem Hintergrund lassen sich für die Arbeit mit dissozialen Jugendlichen spezifische Anforderungen an die Mitarbeiter als Maßgabe für ihr Beziehungsangebot formulieren:

- ❑ Die Beziehungsfähigkeit des Jugendlichen wird nicht als Grundlage der Zusammenarbeit erwartet.
- ❑ Der Anspruch auf das Gelingen von Beziehung gilt nicht als Kriterium von Erfolg oder Misserfolg der pädagogischen Arbeit.
- ❑ Kriterium der pädagogischen Arbeit ist es, den Mangel an Beziehungsfähigkeit der jungen Menschen aushalten zu können.
- ❑ Kriterium der pädagogischen Arbeit ist außerdem die Gestaltung einer Lebenswelt, in der positive Erfahrungen möglich sind, die sich an pragmatischen Ergebnissen konkretisieren (z. B. im persönlichen Bereich, in Schule oder Ausbildung).
- ❑ Das Schaffen von entsprechenden Handlungsgelegenheiten und Erlebnissfeldern steht im Mittelpunkt des professionellen pädagogischen Wirkens.

Aufgabe der Erziehenden im Rahmen dieser Konzeption ist die Ermöglichung von Erfahrungen, die dem jungen Menschen zunächst zu einer verbesserten Beziehung zu sich selbst verhelfen. Erst hierüber kann er frei werden, sich dem „Du“ zu öffnen (BUBER 1923). Deshalb werden in der Zusammenarbeit die sachlich greifbaren Kriterien, an denen der junge Mensch selbst Interesse zeigt (Schule, Ausbildung, Freizeit, Versorgung) in den Vordergrund gestellt, das Beziehungsangebot steht im Hintergrund. Demgegenüber wird die Peer-group als altersspezifisches Lernfeld akzentuiert. Ihr wird durch die Angebotsgestaltung ein vielfältiger Rahmen gegeben. Die „Begegnung mit sich selbst“ im Rahmen dieser Handlungsfelder ist Ziel der pädagogischen Arbeit. Das Scheitern der Beziehung zum Erwachsenen wird vor dem Hintergrund der bisherigen Beziehungserfahrung der jungen Menschen antizipiert und führt deshalb weniger leicht zum Scheitern der Hilfe (HECKNER u. SCHEIWE 1993, 70).

ERLEBNISORIENTIERUNG ALS HEILPÄDAGOGISCHE HANDLUNGSAalternative

In einer Konzeption, die das Erleben und die Erfahrung des jungen Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt explizit neben die Beziehung als Wirkfaktor des pädagogischen Handelns stellt, geht es in einer therapeutischen Dimension um die Suche nach – bzw. um die Konstruktion einer Lebenswirklichkeit, die in einer sehr umfassenden Weise handlungs- und erlebnisorientierte Möglichkeiten der Erfahrung beinhaltet. Voraussetzung ist ein tiefes ursächliches Verstehen des jungen Menschen und eine getrennte Betrachtung der störenden, entwicklungshemmenden Faktoren seiner relevanten Umwelt (z. B. Reizüberflutung, Verwöhnung, Ausweichmöglichkeiten, Suchtstrukturen, usw.) einerseits und der entwicklungsfördernden Dispositionen andererseits (Interessen, Kontaktfähigkeit, Offenheit, Kreativität, handwerkliche oder sportliche Fähigkeiten, usw.). Wenn es schwer fällt, in der Person des jungen Menschen entsprechende Fähigkeiten zu erkennen, hilft die Orientierung an seinen positiven Absichten. Ziel ist es, einen Lebensraum zu beschreiben und ausfindig zu machen oder zu konstruieren, welcher durch seine besonderen Bedingungen in den negativen Einflüssen begrenzend und in den positiven Ansätzen fördernd wirkt (a. a. O., 79).

Anpassungs- und Integrationswillen, gerichtet auf einen als lebens- oder lebenswert empfundenen Rahmen, ist das Motiv bei Kindern und Jugendlichen, welches so etwas wie Erziehung überhaupt erst möglich macht. Die Gestaltung eines solchen Rahmens, welcher seitens der belasteten jungen Menschen als lebenswert und liebenswert empfunden werden kann, in welchem Kinder und Jugendliche lernen und sich entfalten können, ist nach diesem Verständnis eine der bedeutsamsten Möglichkeiten erzieherischen Handelns in der Arbeit mit Jugendlichen und Heranwachsenden (a. a. O., 82). Erfahrung – und deren subjektive Bewertung durch den Handelnden – stellt nach den Erkenntnissen der neueren Hirnforschung die einzige Möglichkeit dar, die Spielräume des Denkens, Fühlens und Handelns zu erweitern und einschränkende Muster zu überschreiben (vgl. HÜTHER 2008, 45ff). Es geht darum, jungen Menschen über Erfahrungen einen anderen Blick auf ihre Welt zu ermöglichen, die nach berechenbaren Regeln funktioniert, in der sie Schutz und Anerkennung finden und in der sie – seien sie auch noch so schwierig – ein Recht darauf haben, zu leben und glücklich zu werden (SCHRAPPER 2008, 192).

SCHULE ALS BESTANDTEIL INDIVIDUALPÄDAGOGISCHER ERZIEHUNGSHILFE

Die individuelle oder soziale Benachteiligung junger Menschen tritt sehr unterschiedlich in Erscheinung. Teilweise gelten die Betroffenen als schulisch nicht mehr ansprechbar – auch nicht über Sonderschulformen. Aus diesem Grund hat sich eine eigene Bildungspraxis gebildet, in welcher die Jugendhilfe stellvertretend für Schule Verantwortung übernimmt. In der Praxis von Schulverweigererprojekten stellt eine Reintegration in die Schule häufig keine vernünftige Perspektive mehr dar (vgl. SCHREIBER-KITTL u. SCHRÖPFER 2002, 37; OEHME 2007, 58). Die Jugendlichen sind vom Lernort „Schule“ häufig emotional und sozial zu weit entfernt. Gleichzeitig verbinden viele junge Menschen so massive Ängste und Versagensgefühle mit der Schule, dass eine Rückführung von vorneherein zum scheitern verurteilt ist (vgl. NOWAK 2001). Die individualpädagogische Förderung folgt vollständig anderen Grundsätzen als die Schule und vollzieht sich in ganz verschiedenen Strukturen. Sie kann aber eine schuladäquate Förderung – z.B. als Hilfe zur Vorbereitung auf einen Schulabschluss – integrieren. Dann kann die schulische Förderung zu einer Ressource für die individualpädagogische Hilfe werden, weil sie mit einer lebensbedeutsamen und hochgradig anschlussfähigen Entwicklungsaufgabe – *Abschluss der Schule* – verbunden ist. Die nachfolgende Abbildung illustriert die Perspektive einer individualpädagogischen Erziehungshilfe, die schulische Förderung integriert. Diese bewegt sich damit im Rahmen einer Empfehlung der Expertenkommission aus dem 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, wonach Bildung, Betreuung und Erziehung als untrennbare Einheit gesehen werden sollten. In dieser Verbindung liegt ein Schlüssel für eine erfolgreiche – nicht nur schulische – Förderung. Die Darstellung verweist außerdem auf die bei einem individualpädagogischen Hilfebedarf anzunehmende rechtliche Zuständigkeit der Jugendhilfe.

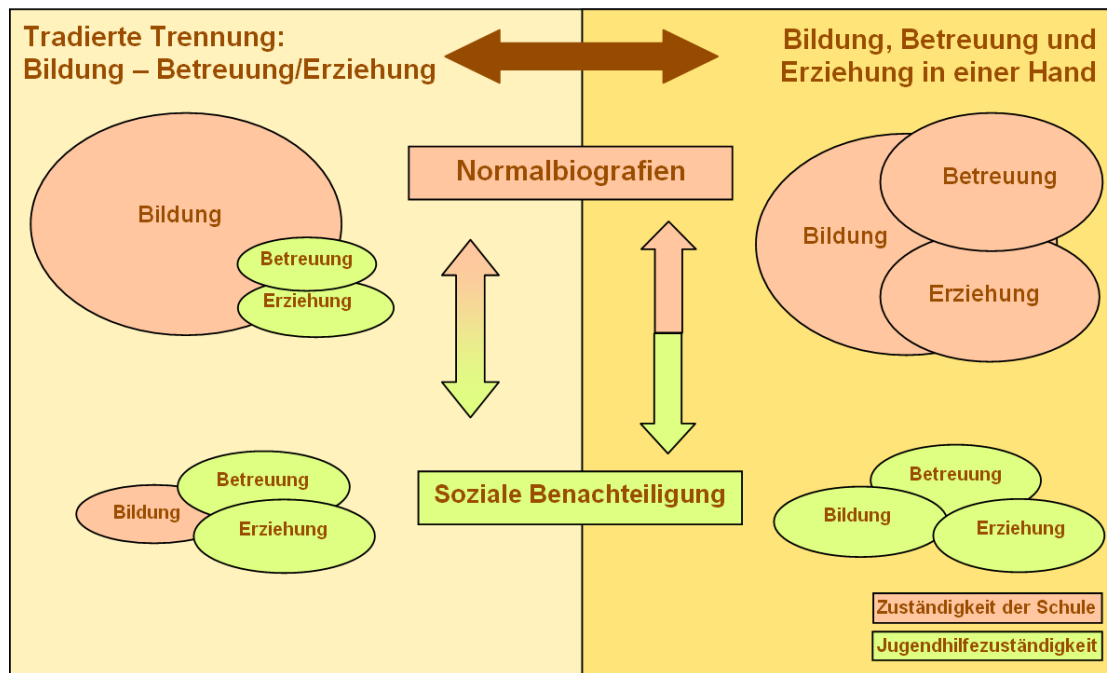


Abbildung 3: (nachrangige) Zuständigkeit der Jugendhilfe in Bildungsprozessen (HECKNER 2006)

Abbildung 3 zeigt in der linken Hälfte das tradierte Verständnis der Trennung von Bildung, Betreuung und Erziehung sowohl für den Bereich von Normalbiographien, als auch für den Bereich sozialer Benachteiligung. Bei Letzteren kommt es zu einer sehr deutlichen Akzentuierung der Betreuung und Erziehung, die so weit gehen kann, dass die Bildungsperspektive vollständig in den Hintergrund gedrängt wird. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn Jugendliche in längerfristigen Erziehungsprojekten (z.B. im Ausland) betreut werden, ohne dass ihre schulische Förderung in diesem Kontext geregelt ist. Im Bemühen um den Ausgleich einer sozialen Benachteiligung wird den betroffenen jungen Menschen systemimmanent eine Bildungsbenachteiligung zugemutet. In der rechten Hälfte ist das der Forderung des 12. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung nachempfundene Bild von „Bildung, Betreuung und Erziehung in einer Hand“ abgebildet – im Bereich der Normalbiographien in Zuständigkeit der Schule, im Bereich sozialer Benachteiligung in Zuständigkeit der Jugendhilfe (12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung 2005).

2.3.4 Zusammenfassung

ERZIEHUNGSHILFE ALS NACHTEILSAUSGLEICH

Die Kinder- und Jugendhilfe kann als Ausfluss des grundgesetzlich gesicherten Anspruchs auf Ausgleich von Benachteiligung gesehen werden (Artikel 3 GG). Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Förderung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§ 1 Abs. 1 SGB VIII). Zur Gemeinschaftsfähigkeit gehört die Befähigung zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft, die im Rahmen der Sozialgesetzgebung durchgängig als Integration in Berufswelt und Arbeitsleben definiert ist. Voraussetzung hierzu ist grundsätzlich der *Abschluss der Schule*, weshalb dieser Entwicklungsaufgabe im Kinder- und Jugendalter eine vorrangige Bedeutung zukommt. Aufgabe der Kinder und Jugendhilfe ist es, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen (§ 1 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII).

ZUSTÄNDIGKEITSFRAGEN

Die Zuständigkeit der Jugendhilfe im Allgemeinen wie der Erziehungshilfe im Besonderen ist mit Blick auf schulbezogene Fragen nicht unumstritten. Generell gilt jedoch der Nachrangigkeitsvorbehalt des § 13 Abs. 2 SGB VIII in ausbildungsbezogenen Belangen nicht, wenn diese Aufgaben im Zusammenhang mit einer Erziehungshilfe stehen. Damit anerkennt der Gesetzgeber, dass der besondere Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen in Erziehungshilfen auch im Kontext von Ausbildungsanforderungen zum Tragen kommt und daher besondere Maßnahmen erfordert, wie sie nur im Rahmen spezialisierter Angebote realisiert werden können. Junge Menschen mit sozialen Störungen oder seelischen Behinderungen benötigen auch im Kontext von Bildung und Ausbildung den besonderen Förderrahmen der Erziehungshilfe (vgl. SCHRUTH 2005).

INDIKATION: SEELISCHE BEHINDERUNG

Anspruch auf Eingliederungshilfe haben Kinder und Jugendliche, wenn ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für Lebensalter typischen Zustand abweicht und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist (§ 35 a Abs. 1 SGB VIII). Die Fähigkeit zur Eingliederung in die Gesellschaft gilt zum Beispiel als eingeschränkt, wenn eine auf Versagungsängsten beruhende Schulphobie vorliegt oder totale Schul-

und Lernverweigerung mit Rückzug aus jedem sozialen Kontakt festzustellen ist (BUNDESVERWALTUNGSGERICHT, Urteil vom 26.11.1998, Az. 5 C 38/97, FEVS 49, 487).

INDIKATION: DISSOZIALE PERSÖNLICHKEITSSTÖRUNG

Eine totale Schulverweigerung mit Rückzug von allen sozial förderlichen Kontakten kann ein Symptom einer dissozialen Persönlichkeitsstörung sein. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit der Diagnose einer dissozialen Persönlichkeitsstörung bildet einen Aufgabenschwerpunkt stationärer Erziehungshilfen. Aufgrund ihres ausgeprägt normwidrigen Verhaltens entziehen sie sich häufig den Versuchen der erzieherischen Einflussnahme (SCHLEIFFER 2009).

Hinter dem auffälligen Verhalten sind beim überwiegenden Teil der Betroffenen unsichere Bindungsmuster zu erkennen. Die Welt erscheint den betroffenen jungen Menschen bereits bei geringfügigen Anlässen, die als Zurücksetzung erlebt werden, als feindlich. Ihr Verhalten folgt sehr einfachen Mustern wie „Flucht“ oder „Verteidigung“ und kommt als Verweigerung oder Aggression zum Ausdruck. Sie sind kaum bereit bzw. in der Lage, sich auf alternative Deutungen und daraus ableitbaren alternativen eigenen Verhaltensweisen einzulassen und werden daher häufig als unkooperativ und stur erlebt. Tatsächlich sind sie aber daran gehindert, sich durch exploratives Verhalten neue Möglichkeiten zu erschließen. Sie vermeiden es überdies, soziale Unterstützung abzurufen, wenn sie ein Problem nicht alleine lösen können. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit weiterer Misserfolgserlebnisse. Die negative eigene Weltsicht und das Rückzugsverhalten werden bestätigt (vgl. SCHLEIFFER u. MÜLLER 2002).

BEZIEHUNG ALS CHANCE UND RISIKO

Unsicher gebundene junge Menschen brauchen in besonderem Maße das Gefühl, etwas wert zu sein. Für sie ist es von ganz besonderer Bedeutung, dass ihre Bemühungen anerkannt werden, damit sie Selbstwertgefühl entwickeln können (ESSER 2011, 74). Weil Bindungssicherheit einer der wichtigsten protektiven Faktoren ist, gilt in der stationären Erziehungshilfe die Herstellung von tragfähigen Beziehungen als eine der bedeutsamsten Aufgaben. Das stellt einen durchaus riskanten Weg dar, weil insbesondere junge Menschen mit dissozialen Störungen Beziehungsangebote massiv auf die Probe

stellen und aufgrund ihrer leicht kränkbaren Persönlichkeit auch häufig zurückweisen. Im Jugendalter verbindet sich diese Problematik mit einem zunehmenden Streben nach Unabhängigkeit und Orientierung an der Gleichaltrigengruppe. Vergleichsweise hohe Abbruchquoten von Maßnahmen der stationären Erziehungshilfe mit dissozialen Jugendlichen erklären sich vor diesem Hintergrund.

INDIVIDUELLE FÖRDERUNG UND BETONUNG DER SELBSTWIRKSAMKEIT

Seit Anfang der 1980er Jahre haben sich in den Hilfen zur Erziehung individualpädagogische Ansätze etabliert. Sie erreichen in der Arbeit mit dissozialen Jugendlichen signifikant höhere Effekte als andere Hilfeformen. Hinsichtlich des Aufbaus von Ressourcen als auch der Reduzierung von Defiziten zeigen sich erheblich positivere Entwicklungen als bei vergleichbaren Kontrollgruppen in anderen Formen der erzieherischen Hilfen (KLEIN et al. 2011). Im Rahmen einer individualpädagogischen Hilfe ist der junge Mensch stärker auf seine Erziehungsperson bezogen, der Einfluss der Peergroup ist demgegenüber zurückgenommen. Das ermöglicht den Pädagogen, die Fragen des Alltags am Jugendlichen auszurichten. Regelungen können ausgehandelt werden, weil die Aushandlungsergebnisse nicht mit allgemeingültigen Gruppennormen in Konflikt geraten. Auch sehr kleine Entwicklungsschritte können anerkannt werden, ohne sich dem Vergleich sozialer Vergleichsnormen stellen zu müssen. Auf diese Weise wird eine feinfühligere Haltung dem Jugendlichen gegenüber besser realisierbar und vermittelbar. In den individualpädagogischen Hilfen wird neben der Beziehung zum Pädagogen die Ermöglichung eines Rahmens betont, in dem die jungen Menschen über vielfältige Prozesse mehr Klarheit über sich und ihr Leben gewinnen. Dabei geht es um identitätsfördernde und für die Lebensbewältigung hilfreiche Erfahrungen (GÜNTERT 2011).

SCHULE ALS INHALT INDIVIDUALPÄDAGOGISCHER FÖRDERUNG

Soziale Leistungsvergleiche gehören zur Schule und erfolgen ohne Ansehen der Person – also auch ohne Berücksichtigung individueller oder sozialer Benachteiligung. Dieses Arbeitsprinzip bewertet systembedingt nicht die hinter einer Leistung stehende individuelle Anstrengung, auch nicht die Erfolge der Anstrengung, solange sich diese – im Vergleich – noch am unteren Ende der Leistungsskala bewegen. Kinder und Jugendliche mit unsicheren Bin-

dungsmustern erleben eine schlechte Leistungsbeurteilung, die ihre individuellen Anstrengungen nicht berücksichtigt, als tiefe Kränkung.

Die Schule bietet sich dennoch als zentraler Inhalt der Förderung an, weil mit ihr die Bewältigung der für das Jugendalter zentralen Entwicklungsaufgabe *Abschluss der Schule* verbunden ist. Der *Abschluss der Schule* hat für die Selbstidentifikation junger Menschen als Erwachsener eine herausragende Bedeutung (PINQUART u. GROB 2008, 121). Zugleich handelt es sich um eine hochgradig anschlussfähige Herausforderung, denn der *Abschluss der Schule* ist die Voraussetzung für jede weitere Perspektive in der Berufs- oder Arbeitswelt. Die Hilfe bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe hat also gute Aussichten, vom jungen Menschen selbst als wichtig anerkannt und deshalb angenommen zu werden. In Anwendung der Kriterien, die GÜNTERT (2011) für individualpädagogische Erziehungshilfen beschrieben hat, muss eine solche Förderung von einer feinfühligsten Haltung dem Jugendlichen gegenüber geprägt sein. Sie muss sich auf den jungen Menschen einlassen, sich an ihm orientieren und die notwendigen Schritte und Aufgaben mit ihm aushandeln. Die Hilfe soll dem jungen Menschen im ersten Schritt zu einer verbesserten Beziehung zu sich selbst verhelfen (vgl. HECKNER u. SCHEIWE 1993, 70). Eine so verstandene individualpädagogische Hilfe ist immer auch mit einer Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit verbunden. Denn nur ein emotional selbständiger Mensch strebt von sich aus nach eigenständiger Kontaktaufnahme und zeigt Interesse an Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen (vgl. FISCHER 2009, 90)

2.4 Kontext und Definitionen

In diesem Abschnitt werden vier Konstrukte angesprochen, die für die Interpretation von Schulverweigerung und für die pädagogische Intervention bedeutsam sind. Zunächst soll kurz auf Aspekte des gesellschaftlichen Wandels und dessen Relevanz für das Aufwachsen junger Menschen Bezug genommen werden, um das Handeln der Schulverweigerer in einen allgemeinen Zusammenhang zu stellen. Einige Grundaussagen der Resilienzforschung werden skizziert und im nächsten Schritt um Ergebnisse neurobiologischer Forschung ergänzt. Beide Darstellungen begründen einen ressourcenorientierten Ansatz in der Arbeit mit Schulverweigerern. Daher wird der Ressourcenbegriff kurz diskutiert, ehe im folgenden Abschnitt vier für die vorliegende Studie relevante Ressourcenbereiche hergeleitet und begründet werden.

2.4.1 Aufwachsen in der Risikogesellschaft

INDIVIDUALISIERUNG VON LEBENSRISIKEN

BECK (1986) hat die moderne Gesellschaft als „Risikogesellschaft“ charakterisiert (ebenda). In seiner Analyse moderner Gesellschaften beschreibt er forcierte Individualisierungsprozesse, die den Menschen zwingen, ihre eigene Biographie zu inszenieren und permanent Entscheidungen zu treffen und individuell zu begründen. Dabei eröffnen sich einerseits Räume für ein selbstbestimmtes Handeln, aber auch Gefahren des individuellen Scheiterns. Einhergehend mit dieser Entwicklung zieht sich der Staat zunehmend von sozialstaatlichen Sicherheitsgarantien zurück. Lebensrisiken werden individualisiert. Damit wächst nicht nur das Wagnis individueller Lebensführung, sondern gleichzeitig auch das Maß individueller Verantwortung für das eigene Leben (vgl. OPP u. FINGERLE 2008, 8). Verschärft wird diese Risikolage durch einen voranschreitenden Verlust von traditionsgebundenem Handlungs- und Orientierungswissen und von den damit verbundenen Strukturen sozialer Unterstützung (a.a.O., 9). Andererseits relativieren neuere Forschungsergebnisse den deterministischen Blick auf Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend. Die Perspektive des lebenslangen Lernens bezieht im Rahmen der lebensspannenumfassenden Entwicklungsdiskussion (lifespan-development-approach) die Altersstufen jenseits von Kindheit und Ju-

gend mit in den gesamten Entwicklungsprozess des Menschen ein (vgl. FISCHER 2009,174).

Moderne Kindheit findet in einer Fülle von Erlebnis- und Erfahrungsbezügen statt, die sich aber in kein Gesamtbild mehr fügen (KEUPP 1996, 133). Die Einbettung in die Zusammenhänge traditioneller Gemeinschaften schwindet. Dieser Prozess vollzieht sich nicht ohne Verlust von Geborgenheit und Gemeinschaftserfahrungen. Die „Kinder der Freiheit“ (BECK 1997) profitieren nur „wenn es gut geht“ von erweiterten Partizipationsrechten und Entscheidungsmöglichkeiten. Auf der anderen Seite stehen die Risiken dieser biographischen Selbstinszenierung (vgl. OPP u. FINGERLE 2008, 11):

- ☐ Wie will ich mich der Welt präsentieren?
- ☐ Wie setze ich meine Lebensschwerpunkte?
- ☐ Welche Ziele will ich verfolgen?
- ☐ Welche Einschränkungen und Risiken nehme ich dafür in Kauf?

SELBSTERZIEHUNG STATT ORIENTIERUNG AN FREMDVORGABEN

Woher erhalten nun die „Kinder der Freiheit“ die notwendige Orientierung, um die vielfältig geforderten Entscheidungen zu treffen? Vor einem äußerst pluralen Wertehorizont und innerhalb eines kaum begrenzt erscheinenden Möglichkeitsraum bedarf es eines inneren Kompass' (vgl. OPP u. FINGERLE 2008, 11). Selbsterziehung formiert sich in der modernen Gesellschaft als bisher in dieser Brisanz nicht gekannte Entwicklungsaufgabe. Das mit ihr verbundene Entwicklungsrisiko zeigt sich deutlich in den Differenzen der Bedingungen des Aufwachsens und den damit verbundenen Folgen. Der Bildungserfolg junger Menschen ist hochgradig abhängig vom Sozialstatus der Herkunftsfamilien (DATENREPORT 2004, 490 ff). Während die einen in einem pädagogisch hoch angereicherten familiären Umfeld umfassende Unterstützung bei der Bewältigung der modernen Individualisierungsaufgaben erhalten, fehlt dies bei einem anderen Teil und wird bei einem weiteren durch komplexe Problemlagen der Eltern zusätzlich erheblich belastet (vgl. a.a.O., 11).

2.4.2 Lebensrisiken und Schutzfaktoren

Die Risikoforschung sieht in definierbaren Risikofaktoren (individuellen, sozialen oder biologischen Defiziten) die Ursache für Entwicklungsstörungen (z.B. KEOGH u. WEISNER 1993). Ein Risikofaktor hat immer nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit einen negativen Effekt zur Folge, weil er zwar mit bestimmten Fehlentwicklungen hoch korreliert ist, jedoch nicht in einer zwingenden Kausalbeziehung steht. Es finden sich immer auch Menschen, die – obwohl sie demselben Risikofaktor ausgesetzt sind – keine Entwicklungsauffälligkeiten zeigen (vgl. OPP u. FINGERLE 2008, 13). Außerdem sind Entwicklungsprozesse junger Menschen in der Regel durch das gleichzeitige Zusammenwirken einer Fülle von Faktoren beeinflusst, so dass eine monokausale Zuordnung zumindest problematisch erscheint (COYNE u. DOWNEY 1991).

Während man diese komplexen Zusammenhänge seit den 1970er Jahren zunächst im Sinne eines Vulnerabilitätskonzepts in der psychiatrischen und psychologischen Forschung untersuchte und ausdifferenzierte, richtete sich das Interesse spätestens mit der Kauai-Studie auf die Erkenntnis, dass es eine Art Gegenpol zur Vulnerabilität geben muss. Die auf der hawaiianischen Insel Kauai durchgeführte Längsschnittuntersuchung erfasste unter anderem Kinder, die von Beginn ihres Lebens an vier oder mehr signifikanten Risikofaktoren ausgesetzt waren (z.B. chronische Armut, niedriger Ausbildungsstand der Eltern, instabile familiäre Verhältnisse). All diese Kinder waren während ihrer Entwicklung in unterschiedlicher Form einem ganz erheblichen Stress ausgesetzt. Während die Mehrzahl erwartungsgemäß unterschiedliche Lern- und Verhaltensprobleme entwickelte, die sich bis weit in das Erwachsenenalter hinein fortsetzten, erwies sich ein Drittel der Untersuchten als offenbar resistent. Diesen Kindern gelang es, sich in ihren belastenden Lebenswelten zu behaupten und zu leistungsfähigen, zuversichtlichen und fürsorglichen Erwachsenen heranzuwachsen (vgl. WERNER 2008, 21).

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass selbst die kumulative Erfassung signifikanter Entwicklungsrisiken eine lineare Prognose für Entwicklungsauffälligkeiten nicht zulässt. Dies führte zu der Annahme der Existenz so genannter protektiver Faktoren in der Person und/oder der Umwelt eines

Kindes, welche die Wirkung von Risikofaktoren moderieren und so die Wahrscheinlichkeit für die Herausbildung von Störungen senken können (OPP u. FINGERLE 2008, 14).

RESILIENZ ALS PROZESSABHÄNGIGE VARIABLE

Unter protektiven Faktoren versteht man psychologische Merkmale des Individuums oder Eigenschaften seiner sozialen Umwelt, die die Auftrittswahrscheinlichkeit psychischer Störungen herabsetzen (LÖSEL u. BENDER 1996). Resilienz oder psychische Widerstandskraft ist das Ergebnis dieser schützenden Einflüsse (WERNER 2008, 21). Sie gilt heute nicht mehr als zeitlich stabile, situationsübergreifende Eigenschaft, sondern wird als temporäre Eigenschaft, die sich im Lebenslauf positiv oder negativ verändern kann (z.B. RUTTER 2000). Die Anerkennung ihres prozesshaften und veränderlichen Charakters lenkt das Augenmerk auf den Umstand, dass der Aufbau von Resilienz eine große Flexibilität pädagogischer Angebote verlangt. Ihre Komplexität und Variabilität und ihre Abhängigkeit von sozialen Ressourcen zeigen sehr eindeutig, dass der Aufbau von Resilienz die Fokussierung von Unterstützungssystemen, nicht deren Abbau impliziert (OPP u. FINGERLE 2008, 16). Von den Stärken und Widerstandskräften junger Menschen zu sprechen, bedeutet nicht, die individuellen Risikolagen kindlicher Entwicklung, die spürbare Zunahme solcher Gefährdungen und die gesellschaftliche Bedeutung dieser Problemlagen zu verharmlosen. Es impliziert im Gegenteil die Aufforderung, pädagogische Intervention neu daran auszurichten. Es geht also um die Qualität einer notwendigen sozialen Unterstützung, nicht um deren Quantität und keinesfalls um deren Abbau (a.a.O., 7).

SCHUTZFAKTOREN

Verschiedene Studien weisen in großer Übereinstimmung auf Schutzfaktoren im jungen Menschen hin, die unabhängig vom umgebenden sozial-ökologischen Raum wirksam werden (vgl. WERNER 2008, 22 f):

- ☐ Temperamenteigenschaften, die bereits im frühen Kindesalter bei Sorge- und Erziehungspersonen positive Reaktionen auslösen
- ☐ Fähigkeit, bei Ausfall natürlicher Bindungspersonen „Ersatz“ zu finden
- ☐ Fähigkeit, ein soziales Umfeld aufzusuchen, das schützt und die eigenen Fähigkeiten und das Selbstbewusstsein stärkt

- ❑ Fähigkeit, eigene Talente effektiv zu Nutzen, z.B. durch Herausbildung eines Hobbys
- ❑ Hohe Leistungsmotivation
- ❑ Realistische Leistungserwartung
- ❑ Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Vertrauen, das eigene Leben effektiv beeinflussen zu können
- ❑ Kommunikationsfähigkeit, insbesondere die Fähigkeit, sich Rat und Unterstützung zu organisieren
- ❑ Aktives Problemlösungsverhalten
- ❑ Vielfalt flexibler Bewältigungsstrategien
- ❑ Eigene Akzeptanz vorhandener Einschränkungen
- ❑ Intelligenz als Voraussetzung für Schulerfolg
- ❑ Intelligenz als Voraussetzung für die realistische Einschätzung von stresserzeugenden Lebensereignissen
- ❑ Fähigkeit zu überlegen und zu planen
- ❑ Interne Kontrollüberzeugungen in der Adoleszenz
- ❑ Zielbestimmtheit in der Adoleszenz

RESILIENZ UND KOHÄRENZ

Deutliche Relationen sind erkennbar zu dem aus der sozialmedizinischen Forschung bekannten Konstrukt des Kohärenzsинns (sense of coherence) nach ANTONOVSKY (1997). Ähnlich der Resilienzforschung, die von einer veränderlichen Balance ausgeht zwischen stresserzeugenden Lebensereignissen, die die Vulnerabilität junger Menschen vergrößern, und schützenden Faktoren, die deren Widerstandsfähigkeit verstärken, entwirft ANTONOVSKY das Modell eines Kontinuums zwischen Gesundheit und Krankheit. Dabei beschreibt er Gesundheitsfaktoren und Risikofaktoren deren Wirksamkeit sich über die konkrete Alltagserfahrung vermittelt. Erfahrungen positiver Bewältigung von Problemen oder herausfordernden Aufgaben tragen auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum zur Bewegung in Richtung Gesundheit bei, und konstituieren sich als relativ stabile innere Instanz, für welche ANTONOVSKY die Bezeichnung Kohärenzsинn wählt. Innerhalb dieses Konstrukts identifiziert ANTONOVSKY drei Komponenten: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit (vgl. ANTONOVSKY 1997, 23 ff).

Mit Verstehbarkeit ist gemeint, dass Lebensereignisse und Erfahrungen, denen ein Mensch in der Zukunft begegnet, für ihn bis zu einem gewissen Grad

vorhersehbar sein werden oder dass sie, soweit sie überraschend auftreten, eingeordnet und erklärt werden können (vgl. a.a.O., 34).

Handhabbarkeit bedeutet, dass ein Mensch davon ausgeht, über geeignete Ressourcen zu verfügen, um den sich ihm stellenden Anforderungen zu begegnen. Soweit er diese Ressourcen nicht selbst unter Kontrolle hat, ist er sich gewiss, dass er von jemandem, auf den er zählen kann und dem er vertraut, entsprechend unterstützt wird. Insgesamt wertet der Mensch vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen Lebensereignisse als Herausforderungen, die er annehmen und mit denen er umgehen kann. Rückschläge verbucht er als bedauerliche Ereignisse, mit denen er ebenfalls umgehen kann und über die er nicht endlos wird trauern müssen (vgl. a.a.O., 35).

Bedeutsamkeit repräsentiert nach ANTONOVSKY im Wesentlichen das motivationale Element innerhalb des Kohärenzsinnns. Der Mensch benötigt Lebensbereiche, die ihm wichtig sind, die ihm sehr am Herzen liegen und die in seinen Augen „Sinn machen“ – und zwar in der emotionalen, nicht nur in der kognitiven Bedeutung des Terminus. Ereignisse, die sich in diesem Bereich abspielen, werden tendenziell als Herausforderung angenommen und für wichtig genug befunden, sich dafür engagieren und dabei erhebliche Anstrengung aufzubringen (vgl. a.a.O., 35).

Das Kohärenzgefühl ist eine globale Orientierung, in welchem Ausmaß ein Mensch ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens besitzt, dass Lebensereignisse im Kontext der eigenen Biographie und der Lebenszusammenhänge eingeordnet und erklärt werden können, dass die mit ihnen verbundenen Anforderungen allein oder mit Unterstützung anderer bewältigt werden können und dass sie die Anstrengung und das Engagement lohnen (vgl. a.a.O., 36).

2.4.3 Resilienzentwicklung aus neurobiologischer Perspektive

Die moderne Hirnforschung zeigt mithilfe so genannter bildgebender Verfahren, dass durch die subjektive Bewertung einer Situation bestimmte neuronale Netzwerkstrukturen im menschlichen Gehirn aktiviert oder deaktiviert werden. Die das Denken, Fühlen und Handeln des Menschen bestimmenden neuronalen Verbindungsmuster entwickeln sich in einem lebenslangen Pro-

zess. Die wichtigste Quelle dieser Entwicklung ist die Erfahrung. Die eingesetzten Strategien des Denken und Handelns werden wiederholt als erfolgreich oder erfolglos beurteilt, und vor diesem Hintergrund für die Lösung zukünftiger Probleme als besonders geeignet oder ungeeignet beurteilt (vgl. HÜTHER 2008, 45).

ERFAHRUNG ALS GRUNDLAGE NEURONALER ORGANISATION

Erfahrungen führen – vereinfacht gesagt - zu einer Strukturierung und kontinuierlichen Umstrukturierung, also Neuorganisation des Gehirns. Wiederholt nach demselben Muster erfolgreich bewältigte Herausforderungen hinterlassen neuronale Bahnungen und Muster, welche dazu beitragen, dass ähnliche Herausforderungen mit größerer Effizienz bewältigt werden. Die Änderung der so angelegten Muster, also die Aneignung neuer Bewertungs- und Bewältigungsstrategien und damit einhergehende grundlegende Veränderungen im Denken, Fühlen und Handeln, setzt die Auslöschung der unbrauchbar gewordenen Muster voraus. Daher sind Phasen der Verunsicherung und Destabilisierung für die Weiterentwicklung und Neuorganisation des Gehirns durchaus produktiv. Dies lässt sich an krisenhaften Entwicklungen – etwa im Rahmen der Pubertät – nachvollziehen (a.a.O., 50 f).

ANGSTFREIHEIT ALS VORAUSSETZUNG VON LERNPROZESSEN

Ein positiver Ertrag einer Verunsicherung im Sinne einer konstruktiven Neuorganisation stellt sich aber nur dann ein, wenn die neue Bewältigungskompetenz in einem von Angst und Druck weitgehend freien Klima probiert und erlernt werden kann und wenn durch erfolgreiche Bewältigung an Stelle gelöschter Muster neue herausgebildet werden. Denn unspezifische Unruhe und Erregung, wie sie durch Angst und Druck ausgelöst werden, verhindern jegliche Verankerung von Lernergebnissen im Gehirn. Werden im Zuge anhaltender Verunsicherung und Stresssituationen vorhandene Muster gelöscht, ohne dass neue Strategien des Fühlens, Denkens und Handelns etabliert werden, greift das Gehirn auf sehr früh entwickelte, fest verankerte aber sehr einfache Verhaltensmuster zurück: Angriff (Schreien, Schlagen), Verteidigung (nichts mehr hören, sehen, wahrnehmen wollen, stur bleiben, Verbündete suchen) oder Rückzug (Unterwerfen, Verkriechen, Kontaktabbruch).

BEDEUTUNG SOZIALER RESONANZ IN LERNPROZESSEN

Ein junger Mensch verliert durch lang anhaltende Erfahrungen des Scheiterns und der Unangepasstheit seiner verfügbaren Verhaltensstrategien an die Anforderungen seiner Umwelt seine Offenheit, seine Neugier und sein Vertrauen und damit die Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen. Er fühlt sich ohnmächtig und beschämt und reagiert mit Wut, Zorn oder mit Resignation auf die erlebte Enttäuschung. Diese Gefahr lässt sich nur abwenden, indem diese jungen Menschen wieder das Vertrauen entwickeln, sich mit anderen Menschen und mit den Herausforderungen, die an sie gestellt sind, in Verbindung zu setzen. Dieses Gefühl von Vertrauen entsteht in erster Linie im Rahmen enger Beziehungen zu Menschen, die ihnen Sicherheit bieten und ihnen bei der Lösung von Problemen behilflich sind, indem sie nicht nur von Möglichkeiten der Bewältigung reden, sondern dies auch selbst vorleben und auf diese Weise Orientierung bei der Entdeckung ihrer eigenen Möglichkeiten bieten (vgl. a.a.O., 52). Junge Menschen lernen am besten, wenn sie den Lernstoff selbst bestimmen. Die Erfahrung, Probleme aus eigener Kraft zu lösen, weckt Selbstvertrauen, Mut und Sicherheit. Dieser Effekt wird durch so genannte soziale Resonanz – wenn sich also jemand mit dem jungen Menschen über seine Erfolge freut – wechselseitig verstärkt, so dass ein Funke der Begeisterung überspringt (vgl. a.a.O., 53).

VERTRAUEN ALS BASIS

Alle Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisierungsprozesse bauen auf Vertrauen auf. Vertrauen bleibt auch im Erwachsenenalter die Voraussetzung, damit sich ein Mensch anderen öffnen und angstfrei zuwenden kann. Dieses Vertrauen muss auf drei Ebenen entwickelt werden (vgl. a.a.O.):

- ❑ Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Problemen
- ❑ Vertrauen in die Lösbarkeit schwieriger Situationen unter Zuhilfenahme anderer Menschen
- ❑ Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Welt, in welcher der Mensch bei allen Problemen auch Halt und Geborgenheit erfährt

Um solche Überzeugungen zu entwickeln, braucht ein junger Mensch die emotionale Nähe zu anderen Menschen, die diese Haltung zum Ausdruck bringen. Es besteht die Chance, dass junge Menschen sich durch derartige

Beziehungserfahrungen für sich selbst öffnen, dass sie eine stärkende Kraft erleben, die sie über sich hinaus wachsen lässt. Es kann sich etwas zurückbilden, was sich bei den betreffenden Menschen bisher als Folge des verlorenen Zugangs zu eigenen Ressourcen herausgebildet hatte: Die Einengung der Beziehungsfähigkeit, die maladaptiven Verschaltungsmuster im Gehirn, die das bisherige Fühlen, Denken und Handeln bestimmt hatten (a.a.O., 54 f).

HERAUSFORDERNDE SITUATIONEN ANNEHMEN UND BEWÄLTIGEN

Eine der bedeutsamsten Voraussetzungen für die Hirnentwicklung junger Menschen stellen lebenswirkliche Probleme und Herausforderungen dar, die sie auf der Basis sicherer Bindungen zu anderen Menschen (significant others (ROGERS 1987)) aus eigener Anstrengung bewältigen können. So machen sie Erfahrungen, die ihr Selbstbild und ihre Beziehungsfähigkeit stärken. Sie entwickeln Vorstellungen von sich selbst und über ihre Stellung und ihre Rolle in der Welt. Diese Vorstellungen sind innere Bilder, die ihnen Halt und Sicherheit geben. Sie sind im Lauf der Entwicklung gewachsen und werden immer wieder neu bestätigt. Aus ihnen gewinnen junge Menschen die innere Überzeugung, auch schwierige Situationen bestehen zu können, und den Mut, immer wieder neu anzufangen, wenn es einmal nicht weiter geht (a.a.O., 54).

Entscheidend ist, dass ein Mensch sich auch als Heranwachsender oder Erwachsener für seine Ziele und für die Herausforderungen, die sich ihm im Leben stellen, begeistern kann. Entscheidende Bedingungen für das Erleben von Begeisterung sind einerseits die Bedeutsamkeit, die ein Mensch einer Sache zumisst, und andererseits die soziale Resonanz, innerhalb derer das Empfinden von Bedeutsamkeit und die Begeisterung für die Sache mit anderen Menschen geteilt werden kann. Insbesondere unter dieser Voraussetzung ist das menschliche Gehirn bis ins Alter hinein entwicklungsfähig (vgl. HÜTHER 2011).

2.4.4 Ressourcen – Verständnis und Förderung

Im Zuge des oben angesprochenen Wandels im Gesundheitsverständnis hat die Psychologie seit Anfang der 1980er Jahre den Fokus nicht mehr ausschließlich auf krank machende Prozesse gerichtet, sondern sich zunehmend mit der Frage nach Faktoren beschäftigt, die die Gesundheit schützen und fördern (PETERMANN u. PETERMANN 2011).

RESSOURCE – VERFÜGBARE KOMPETENZ ODER POTENTIAL?

Ressourcen können als „aktuell verfügbare – also nicht anderweitig gebundene, nicht mehr oder noch nicht verfügbare Potentiale“ definiert werden, die die Entwicklung unterstützen (PETERMANN u. SCHMIDT, 2006). Nach dieser Definition sind sie zu unterscheiden von Potentialen, sie formen sich vielmehr als konkrete, unmittelbar erschließbare Potentiale (PETERMANN u. PETERMANN 2011). Andere Autoren grenzen den Ressourcenbegriff nicht auf die tatsächliche Nutzung der als Ressourcen definierten Möglichkeiten ein, und sehen Ressourcen als positive Potentiale und Bedingungen, die einem Menschen zur Befriedigung seiner Grundbedürfnisse und zur Verfolgung von Identitätszielen verfügbar sind und die er als Kraftquellen einbringen kann (vgl. KLEMENZ 2003).

Die Begrenzung des Ressourcenbegriffs auf die aktuell tatsächlich verfügbaren Potentiale führt zu einer Konzentration auf das Kompetenz- und Funktionsniveau, das zum Zeitpunkt der Feststellung und bezogen auf die Umstände der Feststellung erkennbar war (vgl. a.a.O.). Es berücksichtigt nicht die grundsätzlichen Möglichkeiten, die in einem Menschen angelegt oder entwickelt sind oder die unter vielleicht nur geringer Veränderung der Bedingungen durch ihn selbst oder vermittelt durch soziale Unterstützung mobilisierbar sind. Diesem enger gefassten Ressourcenverständnis haftet das Risiko an, die mobilisierbaren Potentiale gar nicht erst in den Blick zu nehmen und sie damit ungenutzt zu lassen bzw. sie nicht zu wecken und weiter zu entwickeln. Das eigentliche Anliegen der Ressourcenorientierung - die Abkehr von einer defizitären Sichtweise – kann auf diese Weise konterkariert werden. Denn vor einem erwartbaren Ressourcenspektrum erscheint die (aktuelle, situative) Nichtverfügbarkeit einer „normalerweise“ zu erwartenden Ressource leicht als ein Defizit. Würde das nicht so wahrgenommen, bestünde andererseits die Gefahr, durch die Beschränkung auf die ohnehin verfüg-

bare Ressourcenausstattung den Blick gar nicht auf das aktivierbare Potential zu richten.

Der Vorteil eines weiter gefassten Ressourcenverständnisses liegt in seiner Zutrauen vermittelnden und damit möglicherweise aktivierenden Konnotation. Wenn eine Ressource im situativen Kontext nicht verfügbar und insoweit nicht erkennbar ist, ist der Rückschluss, sie sei nicht vorhanden ebenso ein hypothetisches Konstrukt wie die Zuschreibung, dass sie als Potential grundsätzlich verfügbar sei. Die Unterscheidung lässt sich am Beispiel der Motivationsforschung veranschaulichen. Das Vorhandensein eines Motivs bedeutet noch nicht, dass ein Mensch motiviert ist. Es bedarf situativer Anreize, um das Handeln motiviert und zielgerichtet auszurichten (RHEINBERG u. SALISCH 2008). Ohne das Motiv würde aber derselbe situative Anreiz ins Leere laufen. Deshalb bildet auch das Motiv als Potential eine Ressource, ohne die motiviertes Handeln nicht aktivierbar wäre.

Ob ein Potential nicht vorhanden oder aber nur augenblicklich blockiert oder überlagert ist, kann nicht unterschieden werden. Beide Annahmen sind gleichermaßen möglich, unterscheiden sich jedoch wahrscheinlich aufgrund ihrer situationsabhängigen Plausibilität. Die Form einer pädagogischen oder therapeutischen Intervention und die Art und der Inhalt der Kommunikation mit dem Betroffenen werden sich in Abhängigkeit von der Sichtweise der Handelnden wesentlich unterscheiden. Nimmt man nur als gegeben an, was zweifelsfrei nachgewiesen ist, besteht die Gefahr, diese Beschränkung im Weiteren fortzuschreiben. Schreibt man hingegen aufgrund einiger Plausibilität das Vorhandensein einer Ressource von außen zu, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit ihrer Aktivierung. Zugleich sind die Risiken einer ungerechtfertigten Ressourcenzuschreibung als gering einzuschätzen, solange die Prozesse durch Verlaufsdiagnostik begleitet sind und die zugeschriebene Ressource nicht als Begründung für das Vorenthalten einer notwendigen sozialen Unterstützung genommen wird. Die tatsächliche Verfügbarkeit einer Ressource erschließt sich erst aus dem konkreten Verhalten in einem längerfristigen Prozess (vgl. PETERMANN u. SCHMIDT 2009).

VARIABLEN UND DIMENSIONEN DES RESSOURCENBEGRIFFES

Generell werden Ressourcen als Eigenschaften von Personen oder ihres Umfeldes unterschieden. Personale Ressourcen sind teilweise angeborene Poten-

tiale, zu einem anderen Teil sind sie erlernt oder sonst erworben. Personale und umweltbezogene Ressourcen bedingen sich gegenseitig (a.a.O.). So kann es sein, dass ein angeborenes Talent, etwa eine gute Intelligenzausstattung oder eine außergewöhnliche körperliche Leistungsfähigkeit, in einer wenig förderlichen Umwelt nicht abgerufen wird und in der Folge verkümmert.

Bedeutsam für die Wirksamkeit einer Ressource ist auch das Ausmaß, in dem sie vorhanden oder prinzipiell vorhanden ist. Diese Variable korrespondiert möglicherweise mit der Wichtigkeit, die ihr durch ihren Eigner oder dessen Umwelt jeweils zugemessen wird. Die Bedeutung wiederum ist vom jeweiligen Kontext abhängig.

SCHNEIDER UND PICKARTZ (2004) haben eine Reihe von Merkmalen zusammengestellt, die potenziell in der Lage sind, einen Beitrag zur Bewältigung von Anforderungen zu leisten (ebenda):

Personenbezogene Ressourcen:

- ☐ Positive Selbstwahrnehmung und Grundeinstellung (z.B. Körperzufriedenheit)
- ☐ Körperliche Robustheit (z.B. seltene Erkrankungen)
- ☐ Soziale Wertschätzung und Integration (z.B. Beliebtheit bei Gleichaltrigen)
- ☐ Selbststeuerung und kreative Fähigkeiten (z.B. internes Kontrollbewusstsein)
- ☐ Aktivitätsniveau und Interessenvielfalt (z.B. besondere Leistungen im Sport)

Umgebungsbezogene Ressourcen:

- ☐ Kind- bzw. entwicklungsgerechte Lebensverhältnisse (z.B. kinder- oder jugendfreundliches Umfeld)
- ☐ Erziehungskompetenz der Eltern (z.B. Durchsetzungsfähigkeit oder Bereitschaft zum Kompromiss auf Seiten der Eltern)
- ☐ Positive Selbstwahrnehmung und Grundeinstellung der Eltern, optimistisches Familienklima
- ☐ Aktivitäts- und Anregungsniveau in der Umwelt (z.B. Selbstständigkeitsförderung durch die Eltern)

FUNKTION UND FÖRDERUNG VON RESSOURCEN

Ressourcen können eine schützende Funktion haben, also z.B. der Abwehr von Gefährdungen oder der Stabilisierung in belastenden Lebensumständen dienlich sein. Man spricht sie in diesem Zusammenhang auch als Schutzfaktoren (Protektivfaktoren) an. Sind bereits Fehlentwicklungen aufgetreten, können Ressourcen eine kompensierende Funktion zeigen, indem sie einen Puffereffekt auf die belastende Situation ausüben (LAUCHT et al. 1997). Protektiv oder kompensatorisch wirkt dabei nicht das Fehlen von Risiken, sondern die Interaktion der verfügbaren Ressourcen mit diesen Risiken (PETERMANN u. SCHMIDT 2009, 51). Je ausgewogener das Verhältnis von Anforderungen und Möglichkeiten der erfolgreichen Bewältigung ist, desto besser entwickeln sich Ressourcen im Kindesalter (PETERMANN u. PETERMANN 2011, 37). Aus der aktiven Bewältigung von Anforderungen entwickeln Kinder eine Resilienz, die zu den zentralen personenbezogenen Ressourcen gehört (NOEKER u. PETERMANN 2008). Ressourcen haben über das Bestehen von Alltagsanforderungen hinaus eine Bedeutung bei der Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben (HAVIGHURST 1948). Der Entwicklungsverlauf und das Gelingen von Entwicklungsübergängen werden entscheidend vom Vorhandensein und von der Verfügbarkeit von Ressourcen bestimmt (PETERMANN u. PETERMANN 2011, 37f). Aus diesem Grund kommt der frühen Förderung von Kindern eine zentrale Bedeutung zu (KOGLIN u. PETERMANN 2006). Ressourcenaufbau bleibt jedoch ein Leben lang möglich. Der vornehmlichste Weg führt über die erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen. Soziale Unterstützung bei der Bewältigung der Aufgaben und soziale Resonanz im Sinne einer Begeisterung für die Bedeutung der Aufgabe und der Freude über erfolgreiche Schritte der Annäherung gehört zu den identifizierten Möglichkeiten der Förderung (vgl. HÜTHER 2008).

2.4.5 Zusammenfassung

Die neuere Schulabsentismusforschung weist Schulverweigerung als subjektiv sinnvolles Handeln im Streben nach Bewältigung vorhandener Problemstellungen aus (z.B. OHEME 2007). Diese Erkenntnis wird durch die Entwicklungspsychologie gestützt, welche derartige Bewältigungsversuche junger Menschen als entwicklungsphasentypisches problemlösendes Handeln interpretiert und sie damit einer defizitären Zuschreibung teilweise enthebt (BERG et al. 1998; KRACKE u. HECKHAUSEN 2008).

Schulverweigerung ist nur vor dem Hintergrund allgemeiner gesellschaftlicher Entwicklungen vollständig versteh- und interpretierbar. Dazu gehört zweifellos, das gestiegene Maß individueller Verantwortung für das eigene Leben. Den damit einhergehenden erweiterten Partizipations- und Entscheidungsmöglichkeiten entspricht auf der anderen Seite das erhöhte Risiko des individuellen Scheiterns. Die Resilienzforschung hat in verschiedenen Studien übereinstimmend gezeigt, dass sich die menschliche Entwicklung in einer veränderlichen Balance vollzieht zwischen stresserzeugenden Lebensereignissen, welche die Vulnerabilität verstärken, und schützenden Faktoren, welche die Widerstandskräfte stärken (WERNER 2008, 27). Dieses Modell korrespondiert mit dem von ANTONOVSKY (1997) beschriebenen Konstrukt eines Gesundheits-Krankheits-Kontinuums. Vor diesem Hintergrund kommt der Beachtung schützender und unterstützender Faktoren in der Person und/oder der Umwelt junger Menschen eine zunehmende Bedeutung zu. Dabei darf nicht, der angesprochenen gesellschaftlichen Entwicklung folgend, der Anspruch auf soziale Unterstützung in Frage gestellt werden. Im Gegenteil eröffnet sich in der Förderung schützender und stabilisierender Ressourcen eine besonders notwendige Aufgabe sozialer Unterstützung (OPP u. FINGERLE 2008).

Zu den angesprochenen personalen Ressourcen gehören beispielsweise:

- ☐ Fähigkeit eines jungen Menschen, sich aktiv auf soziale Unterstützung zu beziehen, wenn er derer bedarf
 - ☐ Selbstwirksamkeitsüberzeugung
 - ☐ Aktives Problemlösungsverhalten
 - ☐ Zielbestimmtheit
- (vgl. WERNER 2008)

In den notwendigen Veränderungsprozessen stellt sich eine konstruktive Neuorganisation der subjektiven Voraussetzung für die Bewertung von Zusammenhängen und für das eigene Handeln nur ein, wenn die neue Bewältigungskompetenz in einem von Angst und Druck weitgehend freien Klima probiert und erlernt werden kann. Eine erfolgreiche Bewältigung gelingt am ehesten im Rahmen enger Beziehungen zu Menschen, die Sicherheit geben und die bei der Lösung von Problemen behilflich sind. Die ohnehin bestäti-

gende Wirkung des eigenen Erfolgs wird durch die soziale Resonanz gesteigert, wenn sich also jemand mit dem jungen Menschen freut. Für einen nachhaltigen und wirksamen Aufbau personaler Ressourcen stellen lebenswirkliche Probleme und Herausforderungen die besten Voraussetzungen dar. Ziel ist die Erfahrung, dass diese auf der Basis sicherer Bindungen zu anderen Menschen aus eigener Anstrengung zu bewältigen sind (HÜTHER 2008).

Ein sicheres Bindungsverhalten ist mit den oben angesprochenen personalen Ressourcen eng verbunden. Um die Entwicklung personaler Ressourcen zu fördern, ist es hilfreich, sie als ein im Betreffenden angelegtes Potential vorauszusetzen. Ressourcen werden deshalb als positive Potentiale und Bedingungen definiert, die einem Menschen zur Befriedigung seiner Grundbedürfnisse und zur Verfolgung von Identitätszielen grundsätzlich verfügbar sind und die er unter günstigen Umständen als Kraftquellen einbringen kann (vgl. KLEMENZ 2003).

2.5 Ressourcen im Kontext dieser Arbeit

Der dieser Arbeit zugrunde gelegte Ressourcenbegriff schließt das im Individuum oder in seiner Umgebung grundsätzlich verfügbare Potential mit ein (KLEMENZ 2003). Die Plausibilität der Zuschreibung wird im Rahmen eines gut bekannten Anforderungskontextes auf den folgenden Seiten begründet und im empirischen Teil der Arbeit weiter untersucht. Für den Forschungsgegenstand dieser Arbeit werden vier Ressourcen zugrunde gelegt und konzeptionell ausgearbeitet:

❑ Teilhabestreben,

operationalisiert durch das Streben nach einem Schulabschluss, da es sich hierbei um eine im Jugendalter hoch bedeutsame Entwicklungsaufgabe (ERIKSON 1989), ein lebenswirkliches Problem mit hohem Bedeutungsgehalt (Hüther 2008) handelt.

❑ Motivation,

da sie die Voraussetzung für ein aktives Bewältigungsverhalten darstellt (WERNER 2008)

❑ Selbstwirksamkeitsüberzeugung,

weil sie an gesellschaftlich forcierte Individualisierungsprozesse anknüpft, die den jungen Menschen mehr denn je die Kompetenz der Selbsterziehung im Sinne der Mitgestaltung ihrer Entwicklung abverlangen. Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeit entsprechen dem Autonomiestreben Heranwachsender und stellen wichtige Grundlagen für das Vertrauen dar, die Herausforderungen des selbständigen Lebens bewältigen zu können (WERNER 2008).

❑ Soziale Unterstützung,

weil sich Resilienz in der Auseinandersetzung mit widrigen Lebensbedingungen in einem dynamischen, transaktionalen Prozess zwischen dem jungen Menschen und seiner Umwelt entwickelt (WUSTMANN 2005, 193) und ohne unterstützende Interaktion im Sozialen nicht zu denken ist (GABRIEL, 2005, 213).

2.5.1 Teilhabestreben als Kriterium jugendlicher Selbstdefinition

2.5.1.1 Sozialpolitische gesellschaftliche Perspektive

TEILHABESTREBEN – NOTWENDIGKEIT EINER BEGRIFFLICHEN ERWEITERUNG
Für viele gesellschaftliche Veränderungen, die zu beobachten und zu verstehen sind, fehlen klar definierte Begriffe, die jedoch Grundlage einer fundierten Analyse sind (BARTELHEIMER 2007, 11). Mit dem Konstrukt Teilhabestreben führt der Autor der vorliegenden Arbeit einen bisher in der Wissenschaftsliteratur nicht verwendeten Ressourcenbegriff ein. Die Notwendigkeit dieser begrifflichen und inhaltlichen Erweiterung ergibt sich aus der innovativen Ausrichtung des Forschungsdesiderats. Die Schulabsentismusforschung hat sich bisher auf die Fragen nach den Entstehensursachen und Behandlungsmöglichkeiten (SCHLUNG 1987; LOTZGESELLE 1988; HILDESCHMIDT 1995), nach den systemisch relevanten Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Prävention und Rehabilitation (NEUKÄTER u. RICKING 1997; THIMM 2000a; SCHULZE u. WITTRÖCK 2001; PUHR 2003)) und in jüngerer Vergangenheit mit den subjektiven Theorien der Betroffenen (OEHME 2007) konzentriert. Die vorliegende Arbeit ergänzt die bisherigen Arbeiten, indem sie sich dem Forschungsgegenstand aus dem Blickwinkel der Resilienzforschung (OPP u. FINGERLE 2008) und aus salutogenetischer Perspektive (ANTONOVSKY 1979; 1997) nähert und nach den Ursachen des Gelingens von Schulbiographien bei jungen Menschen mit schulabsentem Verhalten – im engeren Sinn nach den Ursachen einer nicht (mehr) stattfindenden Schulverweigerung – fragt. Das Konstrukt *Teilhabestreben* leitet sich im Folgenden vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse her.

TEILHABEBEGRIFF IN DER SOZIALGESETZGEBUNG

Der aus der politischen Theorie stammende Teilhabebegriff (NEUMANN 1977) findet als sozialrechtlicher Terminus in erster Linie in gesetzlichen Bestimmungen zur Hilfe für Menschen mit Behinderungen und im Bereich der Arbeitsförderung Anwendung (SGB II Grundsicherung, § 28 Bedarfe für Bildung und Teilhabe; SGB III Arbeitsförderung, § 97 Teilhabe am Arbeitsleben; SGB VIII Kinder- u. Jugendhilfe, § 35a Eingliederungshilfe für seelisch Behinderte Kinder und Jugendliche; SGB IX Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen; SGB XII Sozialhilfe, §§ 53, 54 Leistungsberechtigte,

Aufgabe und Leistungen der Eingliederungshilfe) (BUNDESMINISTERIUM FÜR JUSTIZ 2011a, b, c u. d; BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIEN, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 2010). Diese Gesetze leiten sich aus Artikel 3 des Grundgesetzes ab: Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden (Grundgesetz, Artikel 3) (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2011).

TEILHABE- UND VERWIRKLICHUNGSSCHANCEN

Die sozialwissenschaftliche Analyse des Teilhabebegriffes orientiert sich an verschiedenen Konzeptionen zur Interpretation der Hintergründe von Benachteiligung. Menschen unterscheiden sich nicht nur nach ihren Möglichkeiten, auf Ressourcen zuzugreifen, sondern auch nach ihren Fähigkeiten, diese gemäß unterschiedlicher Umstände und Ziele in Teilhabeergebnisse umzusetzen (BARTELHEIMER 2007, 18). Diese Differenzierung wird erstmals im Capabilities-Ansatz des indischen Ökonomen und Nobelpreisträgers Amartya SEN dargestellt (Capability Approach, SEN 1992, 2000). Für die dort angesprochenen Fähigkeiten zur Nutzung gegebener Ressourcen wurde der Begriff der Verwirklichungschancen eingeführt (VOLKERT 2005). Das Konzept hat sich in den letzten Jahren in der sozialwissenschaftlichen Forschung durchgesetzt (BÖHNKE 2006). Es bildet unter anderem die Grundlage für den Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Verwirklichungschancen werden hier als „die Möglichkeiten oder umfassenden Fähigkeiten von Menschen definiert, ein Leben führen zu können, für das sie sich mit guten Gründen entscheiden konnten und das die Grundlagen der Selbstachtung nicht in Frage stellt. Teilhabe lässt sich danach an den Chancen und Handlungsspielräumen messen, eine individuell gewünschte und gesellschaftlich übliche Lebensweise zu realisieren.“ (Zweiter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2005).

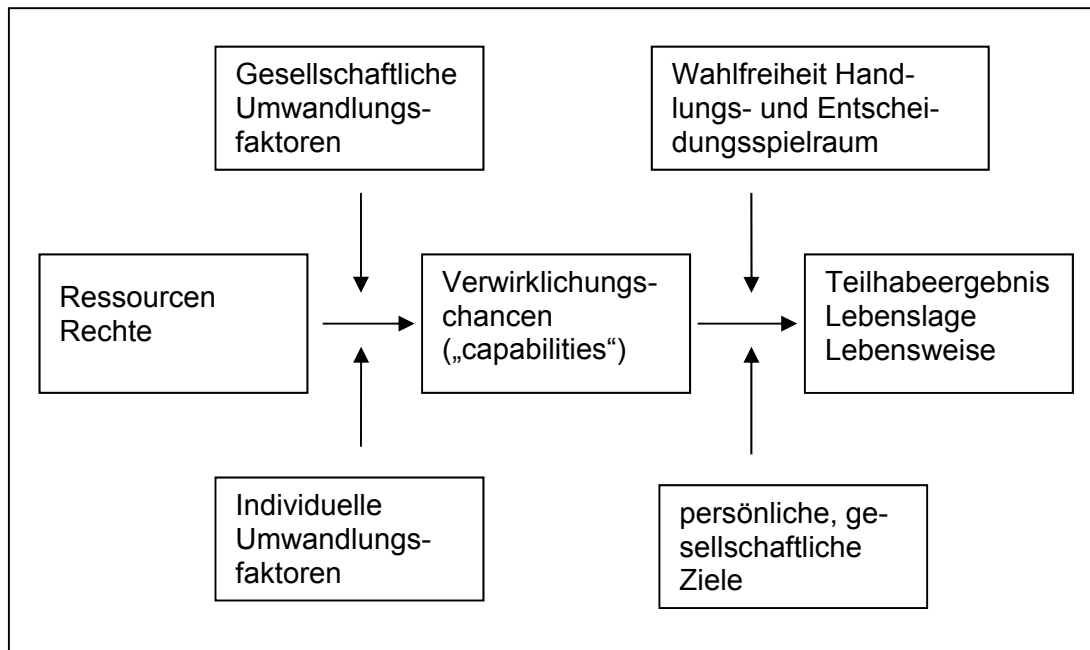


Abbildung 4: Vereinfachtes Teilhabe-Modell nach BARTELHEIMER 2007

BILDUNG ALS TEILHABEVORAUSSETZUNG

Obwohl der Teilhabebegriff grundsätzlich sehr weit gefasst ist, beziehen sich die politische Berichterstattung und die gesetzlich vorgesehenen Maßnahmen überwiegend auf den Ausgleich individueller Nachteile hinsichtlich der Teilhabe am Erwerbsleben. Die Bildung gilt dabei als Schlüssel zur Teilhabe. Sie muss im frühen Kindesalter beginnen und ist unabdingbare Voraussetzung für gute Ausbildungs- und Beschäftigungschancen (Dritter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2008). Der Bildungsstand eines Menschen erhöht seine Verwirklichungschancen unabhängig davon in welcher Gesellschaft er lebt. Aus konzeptioneller Sicht kommt der Bildung im Capability-Ansatz eine sehr umfassende Bedeutung zu. Zum einen hat Bildung heute einen hohen Stellenwert für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und ermöglicht hier beispielsweise tendenziell ein höheres Einkommen, bessere Aufstiegschancen und vermindert das Risiko des Arbeitsplatzverlustes. Zum anderen wirkt sich Bildung unter anderem nachweislich positiv auf den Gesundheitszustand, die Lebenserwartung und auf die soziale und politische Beteiligung aus (ARNDT et al. 2006, 54). ARNDT et al. betonen die Bedeutung von Bildungsabschlüssen innerhalb des Capability-Ansatzes wegen deren hoher Bedeutung für den Arbeitsmarktzugang, da Arbeitgeber formale Bildungsabschlüsse zumindest als Indiz für Begabung, Lernfähigkeit, Disziplin, Anpassungsfähigkeit, soziale Kompetenzen und andere erwünschte Eigenschaften der Bewerber sehen (a. a. O., 56).

SOZIALE AUSGRENZUNG UND FORMALE BILDUNGSABSCHLÜSSE

Im Auftrag des Europäischen Rates wurden wissenschaftliche Grundlagen zur Ableitung von Indikatoren zur Bekämpfung von sozialer Ausgrenzung in Europa entwickelt, die im Dezember 2001 in Laeken vorgestellt wurden (ATKINSON et al. 2002). Die 18 Laeken-Indikatoren sind multidimensional ausgelegt und decken die Bereiche Niedrigeinkommen, Erwerbslosigkeit, Bildung und Gesundheit ab. Als hinsichtlich ihrer Verwirklichungschancen im Bereich Bildung beschränkt und somit „bildungsarm“ werden danach alle Personen bezeichnet, die entweder das Schulsystem ohne Abschluss verlassen haben oder lediglich über einen Hauptschulabschluss ohne Berufsausbildung verfügen (ARNDT et al. 2006, 57). Rund 12,7 Prozent der Menschen in Deutschland im Alter ab 16 Jahren weisen keinen Hauptschulabschluss auf oder haben zwar einen Hauptschulabschluss, aber keine Berufsausbildung. Rund jeder Achte ist somit nach dieser Definition von Bildungsarmut betroffen (a. a. O., 59). Dieser Umstand verweist sehr deutlich auf die Differenzierung von Teilhabe – und Verwirklichungschancen, wie sie im Teilhabemodell nach BARTELHEIMER (Abb. 4) verdeutlicht wurde.

2.5.1.2 Entwicklungspsychologische Perspektive

SOZIALE ÜBERGÄNGE ALS CHANCE UND RISIKO

Die Entwicklungspsychologie des Jugendalters misst den sozialen Übergängen im Rahmen dieses Lebensabschnittes besondere Bedeutung zu. Soziale Übergänge haben Auswirkungen auf die Entwicklung, weil ihr Vollzug ein Kriterium für die Selbstdefinition als Jugendlicher bzw. Erwachsener ist. Die psychische Gesundheit junger Menschen kann durch den Erfolg oder Misserfolg beim Vollzug der Übergänge beeinflusst werden. Auswirkungen ergeben sich in Abhängigkeit davon, ob die Übergänge im zu erwartenden Zeitfenster und ob sie in einer für die weitere Entwicklung günstigen oder ungünstigen Abfolge bewältigt werden (FISCHER 2001, 113; PINQUART u. GROB 2008, 121). Dabei kann hinsichtlich der Aneignung persönlicher Kompetenzen von einer Plastizität der Entwicklung ausgegangen werden. Das macht die Psychologie der Lebensspanne deutlich. Jeglicher Entwicklungsprozess enthält über die gesamte Lebensspanne gleichzeitig die Aspekte Wachstum (Gewinn) und Abbau (Verlust). Menschen sind sehr unterschiedlich dazu in der Lage, Handlungsangebote und Herausforderungen für sich zu nutzen,

Bewältigungsstrategien zu entwickeln und diese in Problemlagen einzusetzen (vgl. FISCHER 2001, 110f).

Diese Plastizität gilt jedoch nur sehr bedingt für Entwicklungen, die an gesellschaftlich vorgegebene soziale Übergänge gebunden sind. Aufgrund des begrenzten Zeitfensters, das für ihre Realisierung zur Verfügung steht, sollten diese Entwicklungsaufgaben mit Priorität unterstützt werden. Soziale Übergänge bieten einerseits Chancen für einen beschleunigten Zuwachs an Kompetenzen. Sie haben Auswirkungen auf Einstellungen, die Wichtigkeit von Lebenszielen, das Befinden und das Selbstkonzept (ARNETT 1997). Sie lösen eine größere Veränderungsdynamik aus als die vorher vollzogenen kleineren Entwicklungsschritte, da hier besonders viele neue Anforderungen in einem kurzen Zeitraum zu bewältigen sind (GRABER u. BROOKS-GUNN 1996). Soziale Übergänge bedeuten das Verlassen eines vertrauten Status und das Zurechtfinden in einem unbekannten, noch wenig vertrauten und von der Umgebung oft nur zögerlich zugestandenen Status. Deshalb beinhalten sie neben Chancen auch entwicklungsbezogene Risiken und können zur Verschlechterung der psychischen und/oder physischen Gesundheit und zur Verminderung sozialer Ressourcen führen (LERNER et al. 1996).

ENTWICKLUNGSAUFGABEN ALS ALTERSTYPISCHE ZIELVORGABEN

Der Beginn des Erwachsenenalters wird in der soziologischen Literatur anhand von fünf sozialen Übergängen definiert: *Abschluss der Schule*, Auszug aus dem Elternhaus, Beginn der Berufstätigkeit, Heirat und Geburt des ersten Kindes (z.B. NURMI 2004). Über soziale Übergänge definiert die Gesellschaft den Möglichkeitsraum der Jugendlichen und beeinflusst darüber deren Motivation, Denken und Verhalten. Zentrale Entwicklungsziele für bestimmte Altersbereiche werden als so genannte Entwicklungsaufgaben (HAVIGHURST 1948) formuliert. Die jeweiligen alterskorrelierten Entwicklungsaufgaben finden sich in den Themen der persönlichen Ziele der Jugendlichen wieder (z.B. NURMI et al. 1999, HECKNER 2009b). Zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gibt es mehr oder weniger enge Zeitfenster, in denen ein optimaler Vollzug möglich ist (KIMMEL u. WEINER 1995). Je mehr man sich der Obergrenze nähert, desto mehr Engagement muss investiert werden, um die Entwicklungsaufgabe zu meistern, und desto weniger Optionen stehen zur Verfügung (HECKHAUSEN u. TOMASIK 2002).

In diesem Zusammenhang ist von drei erweiterten Grundannahmen auszugehen:

1. Da die Weiterentwicklung der Person auf dem aktuellen Entwicklungsstand beruht, werden individuelle Könnens- und Problemlagen als Voraussetzung mit einbezogen (= Individualisierung).
2. Zu berücksichtigen ist, dass ein Entwicklungsfortschritt aus der Vermittlung von individuellen Zielsetzungen und kulturellen Anforderungen entsteht. Dabei sind die individuelle Biografie und kulturelle Aspekte mit Einfluss nehmend.
3. Der Person wird in diesem Prozess der Aufgaben- und Problembewältigung eine aktive Rolle zugeschrieben. Sie kann Einfluss auf die eigene Entwicklung nehmen (im Jugendalter zunehmend reflektiert). In Problemlagen hilft der kompetente Partner bzw. das soziale Stützsysteem. Hierdurch wird eine Veränderung der Eltern-Kind, Schüler-Lehrer- bzw. Klient-Therapeuten-Rolle ermöglicht.

(FISCHER 2001, 114).

SOZIALE RESONANZ UND IDENTITÄTSBILDUNG

Rückmeldungen über den Erfolg bzw. Misserfolg beim Erreichen der Entwicklungsziele lösen Reflexionsprozesse über Gründe für die erreichten Ergebnisse aus und darüber, ob die eigenen Fähigkeiten zur Zielerreichung angemessen waren, ob der Einsatz an Motivation genügte oder wie man im Vergleich zu anderen dasteht. Solche Reflexionsprozesse sind eine Quelle der Identitätsentwicklung der Jugendlichen (NURMI 2004). Weil soziale Übergänge als wichtige Meilensteine auf dem Weg in das Erwachsensein gelten und weil Heranwachsende vor diesem Hintergrund auch ihre Selbstdefinition begründen, ist es von elementarer Wichtigkeit, diese in pädagogisch therapeutischen Förderprozessen explizit aufzugreifen und zu unterstützen. Zahlreiche Autoren weisen im Sinne eines aktionalen Entwicklungsparadigmas darauf hin, dass die Jugendlichen aktive Mitgestalter ihrer eigenen Entwicklung sind (z.B. FISCHER 2001; HECKHAUSEN 1999, PINQUART et al. 2005). Über verschiedene empirische Studien hinweg zeigt sich, dass ihre persönlichen Lebensziele sowohl inhaltlich als auch bezogen auf das Alter der Verwirklichung stark mit den im jeweiligen Entwicklungskontext anstehenden alterskorrelierten Entwicklungsaufgaben, Rollenübergängen und institutionellen Übergängen korrespondieren (z.B. KLACZYNSKI u. REESE 1991). Die Al-

terstrukturierung der Entwicklungsaufgaben dient dabei als Planungs- und Bewältigungsgerüst (HECKHAUSEN 1999). Werden Jugendliche nach der Wichtigkeit zukünftiger Ziele oder Befürchtungen befragt, ergibt sich durchgängig auch im Kulturvergleich, dass ausbildungsbezogene Ziele als besonders wichtig eingeschätzt werden (z.B. JOHN 2005, REINDERS 2004). Auch hinsichtlich persönlicher Befürchtungen für die Zukunft werden Probleme im Zusammenhang mit der Schule sowie dem Ausbildungs- und beruflichen Bereich genannt (NURMI et al. 1999, SEIFFGE-KRENKE 1995).

COPINGSTRATEGIEN UND VERWIRKLICHUNGSSCHANCEN

Hinsichtlich der individuellen Verwirklichungschancen erscheint es nun von besonderer Bedeutung, über welche Strategien zur Zielerreichung die jungen Menschen verfügen, welche Ressourcen sie nutzen können und wie weit es ihnen gelingt, diese für sich nutzbar zu machen. Hinsichtlich der Verfolgung von Entwicklungszielen lassen sich vier Verhaltenstypen unterscheiden (HECKHAUSEN 2002; PINQUART u. GROB 2008, 115):

❑ Typ 1: Selektive primäre Kontrolle

Die Aktivitäten zur Zielverfolgung sind nach außen gerichtet und beziehen Unterstützung durch das soziale Umfeld mit ein.

❑ Typ 2: Selektive sekundäre Kontrolle

Die Aktivitäten werden stärker nach innen gerichtet, im Bemühen, sich bei der Zielverfolgung zu qualifizieren und motiviert zu halten.

❑ Typ 3: Kompensatorische primäre Kontrolle

Externe Ressourcen werden zur Zielerreichung genutzt (z.B. Nachhilfe, Hilfe zur Erziehung).

❑ Typ 4: Kompensatorische sekundäre Kontrolle

Die Ziele erscheinen unerreichbar. Die Betroffenen entwickeln entlastende Interpretationen für den Misserfolg.

In den gängigen Definitionen des Copingbegriffs spiegelt sich die Nähe zum problemlösenden Handeln wieder. Allen Konzeptionen ist gemeinsam, dass es sich bei der Bewältigung um selbstregulatorische Prozesse handelt (COMPAS ET AL. 1999). Jugendliche bewältigen diese Herausforderung im Wesentlichen mit drei relativ situationsübergreifenden Strategien, die sich in den oben dargestellten teilweise wiederfinden. Sie sind Handlungsmustern von

Erwachsenen grundsätzlich ähnlich (GOMEZ et al. 1999, STÄUDEL u. WEBER 1988):

- ❑ Strategien, bei denen das Individuum das Problem selbst aktiv unter Nutzung seines sozialen Unterstützungssystems löst (z.B. Informationssuche, Gespräche)
- ❑ Strategien der internalen Reflexion, die zur Planung (nachdenken um Lösungen zu finden) oder zum Aufschub von Handlungen beitragen und der unmittelbaren Entlastung dienen (z.B. Kompromisse eingehen, die eigenen Grenzen akzeptieren)
- ❑ Strategien, mit denen versucht wird, eine Problemlösung zu umgehen, das Problem zu ignorieren und sich vor allem auf die eigenen Affekte zu konzentrieren (z.B. nicht an das Problem denken, sich körperlich abreagieren, Drogen nehmen, sich verweigern)

Verschiedene Forschungsarbeiten zeigen, dass aktives Coping im Sinne der erstgenannten Strategie mit einer geringeren Belastung durch internalisierende oder externalisierende Verhaltensprobleme und größerer sozialer Kompetenz einhergeht (COMPAS et al. 2001). Die nach außen gerichteten Aktivitäten sind allerdings nur dann besonders erfolgreich, wenn die Betroffenen sich zugleich immer wieder bewusst machen, dass sie ihr Ziel auch erreichen werden. Hierbei spielen Rückkoppelungsprozesse mit der Umwelt eine wichtige Rolle, weil die jungen Menschen ihre Ziele und Pläne aufgrund der Rückmeldungen anpassen (z.B. HAASE 2003).

Während es einem Teil der jungen Menschen gelingt, durch Anpassung ihre Erfolgsaussichten zu verbessern, reduzieren andere nach Misserfolgserlebnissen ihre Anstrengungen und wenden sich anderen Orientierungen zu (HECKNER 1999, NURMI u. SALMELA-ARO 2002). Vermeidendes Coping ist mit höherer Belastung durch internalisierende Probleme und geringerer sozialer Kompetenz verbunden (COMPAS et al. 2001). Durch mehrere Längsschnittstudien wurden darüber hinaus systematische Zusammenhänge zwischen den Veränderungen in Richtung Zielerreichung bei bestimmten Entwicklungsaufgaben und dem Selbstwertgefühl eindrücklich belegt. Dabei zeigte sich, dass das Verfehlen eines Entwicklungsziels zu Einbußen im Selbstwertgefühl führte, während eine positive Annäherung an das Entwicklungsziel eine Zunahme der Zufriedenheit mit sich selbst nach sich zog

(z.B. PINQUART et al. 2004). Jugendliche, die einen stabil annäherungsorientierten Copingstil aufweisen, zeigen geringe depressive Symptome, während stabil vermeidende Jugendliche stärker durch Depressivität belastet sind (SEIFFGE-KRENKE 2000).

PRIORISIERUNG ALTERSKORRELLIERTER ENTWICKLUNGSAUFGABEN

Vor dem Hintergrund der umrissenen entwicklungspsychologischen Forschungsergebnisse zu sozialen Übergängen und damit verbundenen Lebenszielen junger Menschen kann ein hoher Grad an Übereinstimmung von gesellschaftlichen und individuellen Zielen an der Schwelle von Schule zu Ausbildung und Beruf unterstellt werden. Auch wenn bei Jugendlichen individuelle oder soziale Benachteiligungen diagnostiziert sind, die keinen unmittelbaren Bezug zu den altersspezifischen Entwicklungsaufgaben aufweisen, sprechen die Ergebnisse der dargestellten Untersuchungen zum Coping-Verhalten junger Menschen für eine Priorisierung der Bearbeitung der entwicklungsphasentypischen Lebensaufgaben. Denn mit dem Fokus auf die im Jugendalter typischen Probleme erhält das Bewältigungshandeln eher den Charakter von problemlösendem Handeln als Entwicklungshandeln (Coping), wie es für die Bearbeitung von entwicklungsphasentypischen Lebensaufgaben beschrieben wurde und verliert damit die klinische Konnotation, welche die Bewältigung eher als Reaktion auf nur Subgruppen betreffende traumatische Ereignisse betrachtet (z.B. BERG et al. 1998).

Aufgrund der Opportunität und der zeitlichen Brisanz der Entwicklungsaufgabe auf der einen und ihres zuschreibungsfreien Kontextes auf der anderen Seite ist es nahe liegend, dass junge Menschen sich unter dieser Perspektive mit größerer Motivation auf eine Zusammenarbeit einlassen. Schließlich treten sie als aktive Mitgestalter ihrer eigenen Entwicklung in Erscheinung (HECKHAUSEN 1999). Teilhabe wird, wie einleitend gezeigt wurde, gesellschaftlich im Wesentlichen als Teilhabe am Arbeitsleben verstanden. In diesem Zusammenhang wird der Bildungsperspektive ein hoher Stellenwert zugemessen. Teilhabe operationalisiert sich somit in der Entwicklungsphase junger Menschen vor dem Eintritt in eine Ausbildung oder in das Berufsleben ganz überwiegend durch das Erreichen eines Schulabschlusses. Die individuellen Verwirklichungschancen sind am größten, wo das aktive Problemlösungsverhalten der jungen Menschen unter Nutzung sozialer Unterstützungssysteme aufgegriffen und gefördert wird. Die empirische Forschung zur

Entwicklungsregulation beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zeigt beeindruckende Fähigkeiten der Jugendlichen, den Anforderungen beim Übergang in die Berufsausbildung gerecht zu werden (HECKHAUSEN u. TOMASIK 2002).

TEILHABESTREBEN ALS RESSOURCE

Das Streben nach Teilhabe als dringliche Entwicklungsaufgabe, operationalisiert über das Erreichen eines Schulabschlusses, stellt deshalb in verschiedener Hinsicht eine wichtige Ressource des Jugendalters dar:

- ❑ Motivational – weil ausbildungsbezogene Ziele in zahlreichen empirischen Untersuchungen als die wichtigsten Ziele junger Menschen identifiziert wurden
- ❑ Sozial – weil eine Annäherung mithilfe sozialer Unterstützung zu den effektivsten Bewältigungsstrategien junger Menschen gehört und weil sich die Muster eines positiven Copingverhaltens, wie im folgenden Abschnitt noch zu zeigen sein wird, im Setting einer Hilfe für individuell oder sozial benachteiligten Menschen realisieren lassen
- ❑ Gesellschaftlich – weil die jungen Menschen ihr Entwicklungsziel in hoher Übereinstimmung mit den an sie gerichteten Erwartungen anstreben.
- ❑ Gesundheitlich – weil systematische Zusammenhänge zwischen der erfolgreichen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und einem positiven Selbstwertgefühl und hoher Zufriedenheit mit sich selbst nachgewiesen sind

Andererseits gilt als empirisch gesichert, dass das Verfehlen eines Entwicklungsziels zu Einbußen im Selbstwertgefühl und zu Vermeidungsverhalten, einhergehend mit Depression, führt (NURMI u. SALMELA-ARO 2002, SEIFFGE-KRENKE 2000).

2.5.2 Motivation als Kriterium des Handelns

ABWEICHENDES VERHALTEN ODER INTENTIONALES HANDELN?

„Schulverweigerung macht Sinn“ (NITSCHMANN 2000). Mit diesem Postulat lässt sich die Überwindung der behavioristischen Sichtweise durch die neuere Schulabsentismusforschung charakterisieren, die Schulverweigerung und Schulschwänzen nicht länger als abweichendes Verhalten beschreibt. Die Rekonstruktion subjektiver Theorien Betroffener verdeutlicht den Handlungscharakter der Schulverweigerung (vgl. OEHME 2007). Von Handlungen ist immer dann zu sprechen, wenn beobachtbare Verhaltensweisen des Menschen als intentional beschrieben werden können. Einem solchen Handeln liegt eine (subjektive) Sinnhaftigkeit zugrunde. Es verfolgt ein Ziel. Dieses Ziel ist entweder auf die Lösung eines Problems oder auf das Erreichen eines angestrebten Wertes gerichtet. Durch die Anwendung dieses Konstruktes hat die Schulabsentismusforschung in den vergangenen Jahren wesentlich zum Verstehen des Phänomens Schulverweigerung beigetragen.

MOTIVATION ALS AKTIVIERENDE AUSRICHTUNG DES HANDELNS

Die Motivationspsychologie versucht, das zielgerichtete menschliche Handeln zu erklären (vgl. VOLLMEYER u. BRUNSTEIN 2005). Motivation ist die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand (RHEINBERG u. SALISCH 2008, 15). Alle Handlungen, die auf ein Ziel gerichtet sind, sind motiviertes Handeln. Dieses unterscheidet sich von Routinetätigkeiten, die keiner besonderen Motivierung außer dem Einhalten bestimmter Gewohnheiten folgen.

MOTIV UND MOTIVATION

Motive sind zeitstabile Personenmerkmale. Sie sind nicht immer aktiviert, sondern müssen durch Situationsmerkmale angeregt werden, bevor sie verhaltenswirksam werden. Anreize sind Situationsmerkmale, die zu einem bestimmten Motiv passen. Liegen in der Situation Anreize vor, so resultiert aus der Interaktion von Motiv und Anreiz die aktuelle Motivation, die wiederum das Handeln beeinflusst. Motiv und Anreiz sind dabei eng miteinander verknüpft. Welcher Anreiz in einer Situation wahrgenommen wird, hängt von der Stärke des dazu passenden Motivs ab (vgl. VOLLMEYER u. BRUNSTEIN 2005, 11).

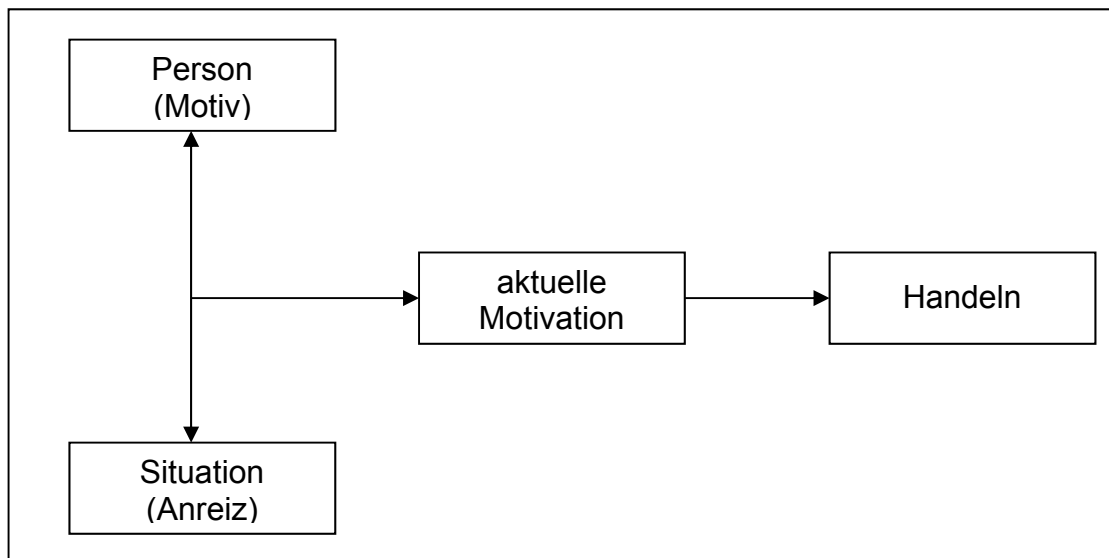


Abbildung 5: Grundlagenmodell der Motivationspsychologie (vgl. RHEINBERG u. SALISCH 2008)

Das Vorhandensein eines Motivs als zeitstabiles Personenmerkmal bedeutet noch nicht, dass ein Mensch motiviert ist und dass er sein Handeln auf sein Motiv hin ausrichtet. Umgekehrt ist es unzulässig, aus dem ausbleibenden Handlungsvollzug oder einer nicht erkennbaren Motivation darauf zu schließen, dass es einem Menschen an Zielen oder Motiven im Leben mangelt. Es bedarf in einer Situation kontinuierlich und immer wieder aufs Neue eines Anreizes, damit Motivation entsteht, aufrecht erhalten bleibt und handlungsleitend wirksam wird.

STEUERUNG DES HANDELNS IN MOTIVATIONSPROZESSEN

Motivationsbezogene Prozesse der Handlungssteuerung lassen sich in verschiedene Teilkomponenten aufschlüsseln. In Weiterentwicklung des Handlungsphasenmodells nach HECKHAUSEN (1989) sind diese als motivationale, volitionale und selbstbewertende Teilprozesse zu beschreiben (RHEINBERG u. SALISCH 2008). Von motivationalen Prozessen wird gesprochen, wenn es um die Richtungsfindung oder die Intensitätssteuerung für das zukünftige Verhalten geht. Volitionale, also den Willen betreffende, Prozesse haben eine Bedeutung für die Handlungssteuerung, weil die ursprünglich gewählte Richtung durch konkurrierende Neigungen oder durch auftretende Schwierigkeiten beeinflusst werden kann. Eine Handlungsphase wird abgeschlossen durch selbstbewertende Prozesse, in denen die handelnde Person das eigene Verhalten betrachtet und bewertet und auf diese Weise die weitere Richtungsfindung beeinflusst (vgl. SPINATH 2005, 205 f).

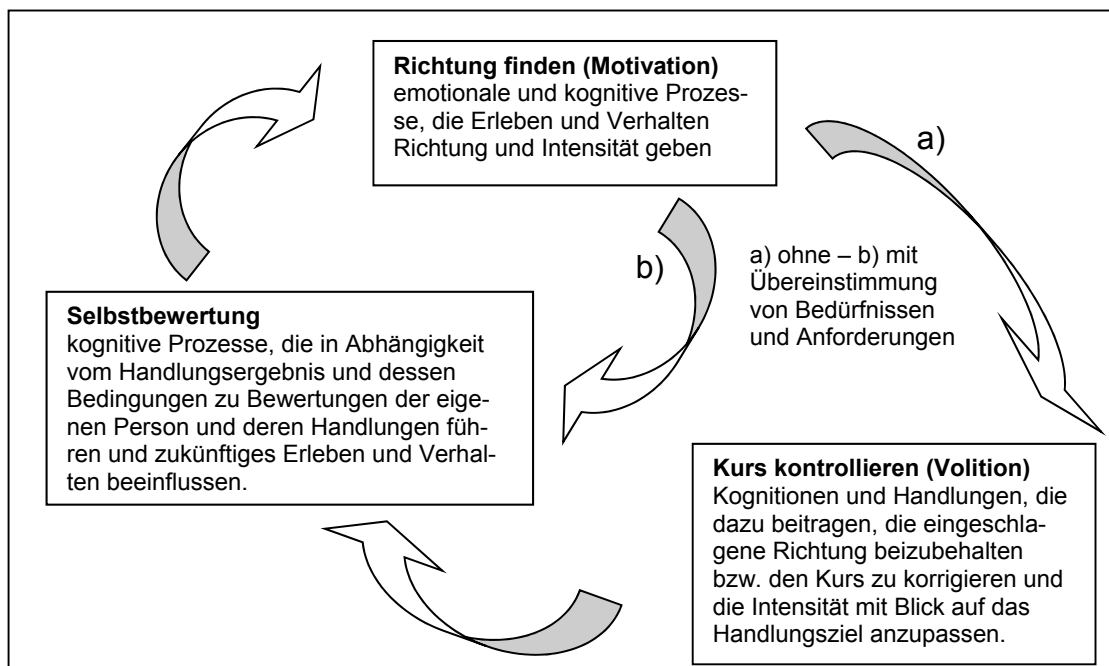


Abbildung 6: Prozessmodell der Handlungssteuerung (vgl. SPINATH 2005; HECKHAUSEN 2009, 212)

Motivationale Kompetenz ist die Fähigkeit, aktuelle und künftige Situationen so mit den eigenen Tätigkeitsvorlieben in Einklang zu bringen, dass effizientes Handeln auch ohne ständige Willensanstrengung möglich wird (RHEINBERG u. SALISCH, 2008, 207). Wenn es gelingt, eine Übereinstimmung zwischen den eigenen Bedürfnissen und situativen Anforderungen herzustellen, werden die Tätigkeiten als vergleichsweise mühelos empfunden. Die Handlungsausführung wird mit einem deutlich niedrigeren Aufwand an Energie und Willensanstrengung bewältigt. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Handlungsergebnisse gut sind, wächst. Im Idealfall tritt der Zustand des Flow-Erlebens ein (CSIKSZENTMIHALYI u. AEBLI 2008; RHEINBERG u. SALISCH 2008, S.208).

ÜBERWINDUNG VON ZIELKONFLIKTEN, ABLENKUNGEN UND WIDERSTÄNDEN

In der Regel stimmen die eigenen Präferenzen und die Anforderungen in Handlungsprozessen nicht vollständig miteinander überein. Es bedarf daher der Steuerung durch eigene Willensanstrengung. Diese Fähigkeit wird volitionale Kompetenz genannt. Willensbasierte Handlungssteuerungsprozesse können entweder dazu genutzt werden, vorhandene motivationale Tendenzen zu unterstützen oder ihnen entgegenzuwirken. Für diese Art von Handlungssteuerung sind die klare Zielsetzung sowie zugehörige Planungs- und Kon-

trollstrategien von besonderer Bedeutung. Die Zielsetzung trägt dazu bei, die vorhandenen Ressourcen zu bündeln und Strategien zur Zielerreichung zu entwickeln (vgl. BIPP U. KLEINNECK 2005, S.158). Die Wirksamkeit der Zielsetzungen wird auch unterstützt durch das Vorhandensein verschiedener adaptiver Überzeugungen, welche die konsequente Zielverfolgung auch bei Ablenkungen oder bei auftretenden Schwierigkeiten nicht vernachlässigen. Solche Überzeugungen sind beeinflusst von den Selbstbewertungen, welche am Ende einer Handlungssequenz stehen.

Positive kognitive und emotionale Handlungskonsequenzen sind etwa Wahrnehmungen von Selbstwirksamkeit. Durch adaptive Ursachenzuschreibungen können Erfolge der eigenen Tüchtigkeit und Misserfolge äußeren potenziell kontrollierbaren Faktoren zugeschrieben werden. Diese Attributionen führen im Falle von Erfolg zu Stolzempfinden und im Falle von Misserfolg nicht zu übermäßig negativen z. B. hilflosen, emotionalen Reaktionen und unterstützen auf diese Weise zielführende Handlungsprozesse (vgl. SPINATH 2005, 207f). Dem Handlungsphasenmodell Rheinbergs lassen sich weitere Kompetenzen zuordnen:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Richtungsfindung und Motivation: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bewusstsein um eigene Präferenzen und Abneigungen sowie um eigene Stärken und Schwächen <input type="checkbox"/> Realistische Einschätzung hinsichtlich des Anreizes von Situationen und Tätigkeiten <input type="checkbox"/> Fähigkeit, Präferenzen und Aufgaben miteinander in Einklang zu bringen 2. Willenskraft in der Steuerung des eigenen Handelns (Volition) <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bewusstsein um hilfreiche und hinderliche Kognitionen und Handlungen um sich der eigenen Beweggründe bewusst zu werden, sie abzuschirmen oder sich auch von ihnen zu lösen <input type="checkbox"/> Anwendung hilfreicher und Vermeidung hinderlicher Strategien im Bemühen, sich der eigenen Beweggründe bewusst zu werden, sie abzuschirmen oder sich auch von ihnen zu lösen 3. Selbstbewertung <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Kennen der emotionalen Konsequenzen von lern- und leistungsbezogenen Vorstellungen von Ursache- Wirkungsbeziehungen <input type="checkbox"/> Anwendung günstiger und Vermeidung ungünstiger Vorstellungen von Ursache- Wirkungsbeziehungen |
|---|

Abbildung 7: Kompetenzmodell der Handlungssteuerung (vgl. SPINATH 2005)

MOTIVATIONALE KOMPETENZ UND FLOW-ERLEBEN

Zwischen hohen motivationalen Kompetenzen und dem erstmals von CSIKSZENTMILHALYI beschriebenen Flow-Erleben kann ein systematischer Zusam-

menhang festgestellt werden (RHEINBERG u. KRUG 1999). Man kann sich diesen Wirkungszusammenhang als eine Art Automation der in Abb. 7 (Modell nach SPINATH 2005) skizzierten Handlungssteuerung vorstellen, wobei der Zwischenschritt der Volition vollständig wegfällt und anstelle der Kognition einer Selbstbewertung ein Gefühl der Selbstgewissheit tritt. Nach der Flow-Theorie liegt die Quelle der Motivation in den Anreizen einer Tätigkeit selbst begründet und nicht in den daraus resultierenden Konsequenzen oder Ergebnisfolgen. Die Tätigkeiten werden um ihrer selbst Willen ausgeführt und bedürfen keiner äußeren Anreize (autotelisch). Flow-Erleben tritt besonders dann auf, wenn die Passung zwischen Fähigkeit und Anforderung (auf hohem Niveau) gegeben ist (vgl. CSIKSZENTMIHALYI u. AEBLI 2008, 30ff). Das Flow-Erleben wird als Phase optimaler Motiviertheit verstanden. Es handelt sich dabei um einen höchst angenehmen Zustand, der unter anderem durch eine völlige Versunkenheit in eine Tätigkeit, durch absolute Selbstvergessenheit, höchste Konzentration und ein stark beeinträchtigtes Zeiterleben gekennzeichnet ist (vgl. a.a.O., 108 ff). Auch das Gefühl von innerer Ausgeglichenheit und Harmonie im Flow-Erleben wird von Kognitionen begleitet bzw. unterbrochen: „Mache ich meine Sache gut?“, „Was tue ich hier?“, „Sollte ich das wirklich tun?“. Während der Flow-Perioden kommen diese Fragen allerdings nicht auf, wie durch verschiedene Studien belegt wurde (a.a.O., S.61).

EXTRINSISCHE UND INTRINSISCHE MOTIVATION

Eine autotelische Motivation (CSIKSZENTMIHALYI), deren Anreiz in der Tätigkeit selber liegt, wird auch als intrinsische Motivation verstanden (SCHIEFELE u. KÖLLER 2001). Andere Autoren bestimmen den Begriff „intrinsische Motivation“ über die Bedürfnisse nach Selbstbestimmung und Kompetenzerleben und betonen damit die Verortung der Motivationsquelle im Menschen selbst (z.B. DECI u. RYAN 1985). Die folgende Abbildung veranschaulicht den Grundgedanken von CSIKSZENTMIHALYI und verbindet diesen mit der Annahme RHEINBERGS, eine hoch entwickelte motivationale Kompetenz begünstige das Flow-Erleben.

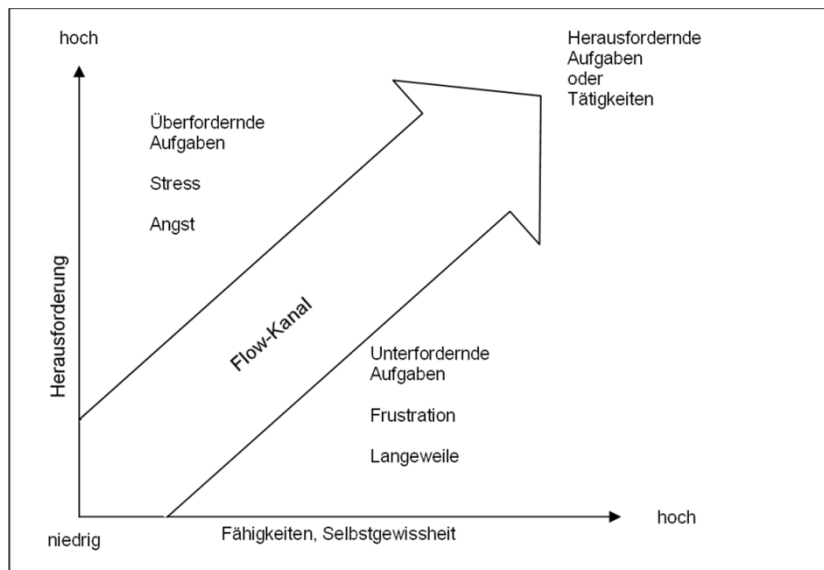


Abbildung 8: Modell des Flow-Zustandes (vgl. CSIKSZENTMIHALYI u. AEBLI 2008, 75)

Die Abbildung will verdeutlichen, dass das Flow-Erleben nur in einem gewissen Bereich (Flow-Kanal) zwischen Überforderung und Unterforderung auftritt. In diesem Bereich stehen die eigenen Fähigkeiten und die Herausforderungen im optimalen Verhältnis zueinander. Wird dieser Bereich verlassen, unterbricht der „Handlungsfluss“. Besteht zum Beispiel eine Überforderung (Anforderung höher als Fähigkeiten), kann es passieren, dass sich die tätige Person gedanklich mit ihrem möglichen Misserfolg beschäftigt, wodurch Angst oder Stress entstehen können. Besteht im Gegensatz dazu eine Unterforderung durch eine gegenüber den Fähigkeiten zu wenig herausfordernde Aufgabe, kann dies zu Langeweile oder zu Frustration führen. Da in den meisten Handlungsvollzügen die darauf bezogenen Fähigkeiten und Kompetenzen wachsen, müsste die Herausforderung sinken, weshalb die Darstellung in einer sich abflachenden Kurve zutreffender ist als diejenige in einer gleichförmig ansteigenden Geraden, wie die folgende Abbildung zeigt:

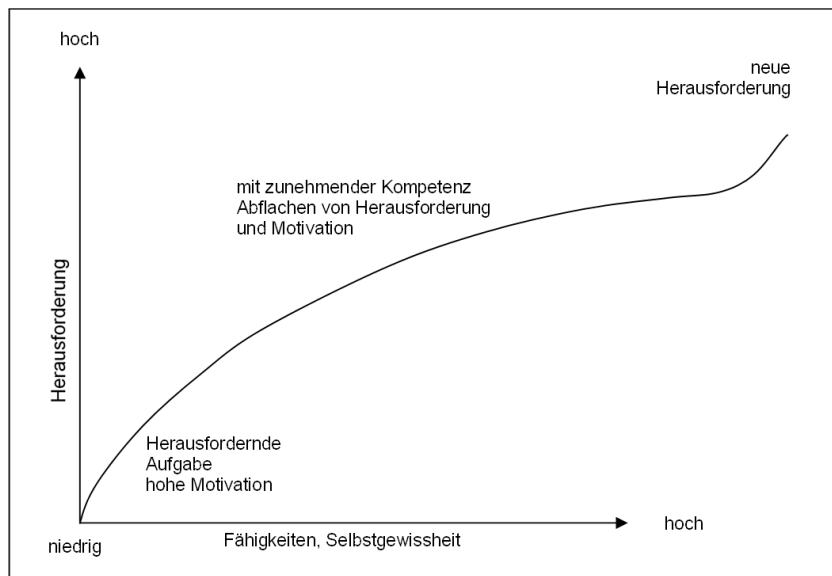


Abbildung 9: Motivationsentwicklung zwischen Herausforderung und steigenden Fähigkeiten

Auch das Erleben großer Motivation ist von Kognitionen begleitet bzw. wird immer wieder von diesen unterbrochen (CSIKSZENTMIHALYI u. AEBLI 2008, S.61). Der Mensch sucht sich im Zuge des Ansteigens seiner Fähigkeiten neue Herausforderungen. Ohne diese Anpassung ginge möglicherweise seine Motivation verloren, das Gefühl der Langeweile oder der Unterforderung könnte sich einstellen. Vor diesem Hintergrund kann man sich Motivationsprozesse als eine wellenförmig ansteigende Linie vorstellen, die durch den Wechsel von Herausforderungen, wachsenden Kompetenzen und neuen Herausforderungen bestimmt ist. Verbindet man die Motivationskonzepte CSIKSZENTMIHALYIS mit denen RHEINBERGS, kommt man zu einem Konzept, welches in der folgenden Grafik verdeutlicht werden soll:

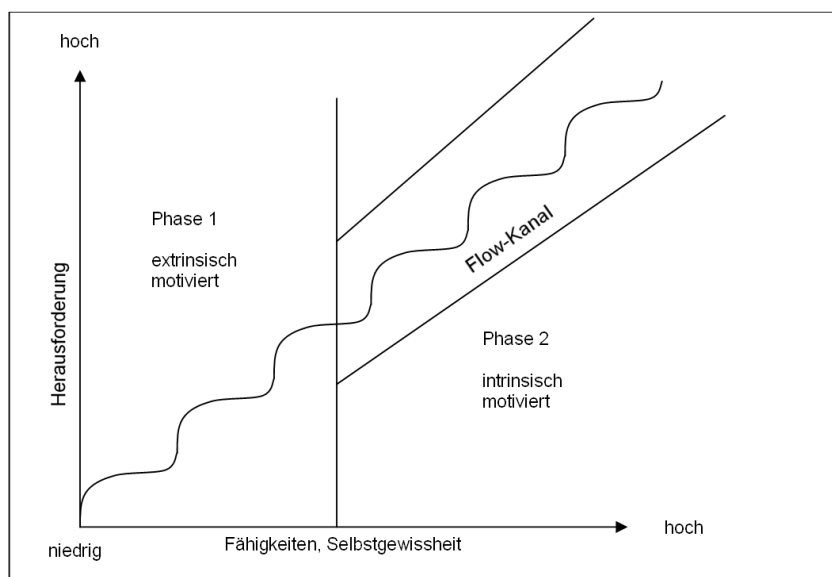


Abbildung 10: Motivationsentwicklung – extrinsisch / intrinsisch zwischen Herausforderung u. Fähigkeiten

In einer Phase niedriger eigener Fähigkeiten bedarf es zur Entwicklung und Stärkung der eigenen Motivation verstärkter äußerer Anreize, die Motivation ist extrinsisch bestimmt. Im Prozessmodell der Handlungssteuerung nach RHEINBERG spielen volitionale Kognitionen bei der Stabilisierung der Motivation eine bedeutsame Rolle. Der Handlungsausführende profitiert von Selbstaffirmation und von sozialer Resonanz (HÜTHER 2008).

2.5.3 Selbstwirksamkeit als Frage der Überzeugung

DEFINITION UND BEDEUTUNG

Das psychologische Konstrukt der Selbstwirksamkeit als Lernermerkmal wurde erstmals von BANDURA (1977) beschrieben. "Motivation, Gefühle und Handlungen von Menschen resultieren in stärkerem Maße daraus, woran sie glauben oder wovon sie überzeugt sind, und weniger daraus, was objektiv der Fall ist" (ebenda). Selbstwirksamkeit meint in diesem Sinne die subjektive Überzeugung, Erwartung und Beurteilung, neue oder herausfordernde Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (vgl. SCHWARZER u. JERUSALEM 2002, 35).

SELBSTWIRKSAMKEITSÜBERZEUGUNG UND ERGEBNISERWARTUNG

Zwei zentrale kognitive Aspekte steuern unter dem Gesichtspunkt der Selbstwirksamkeit das Verhalten: Die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung" (self efficacy expectation) bezieht sich auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen; die „Ergebniserwartung" (outcome expectations) ist die subjektive Einschätzung der wahrscheinlichen Konsequenzen, die das Verhalten nach sich zieht. Die handelnde Person schätzt vor der eigentlichen Handlungsausführung ihre eigenen Fähigkeiten und die voraussichtlichen Ergebnisse ein. Von diesen Einschätzungen hängt es ab, ob und auf welche Weise ein Mensch in einem bestimmten Zusammenhang handelt (BANDURA 1977, 21).

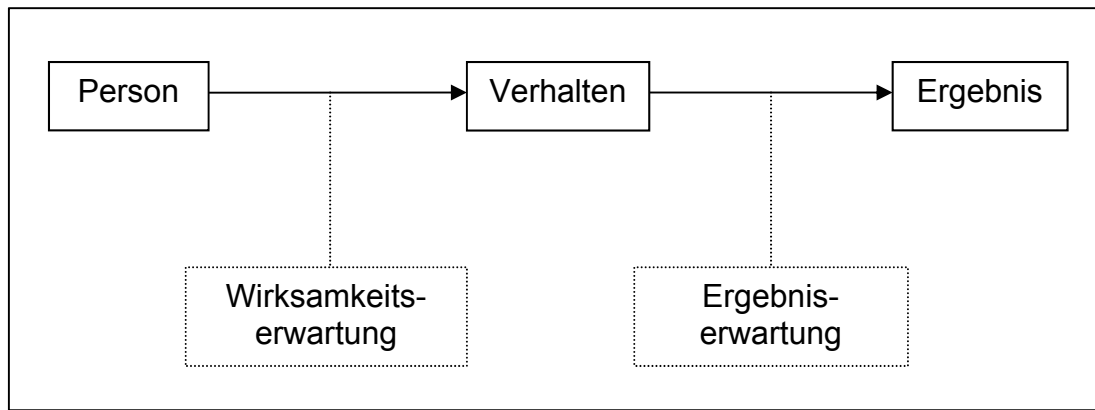


Abbildung 11: Unterscheidung von Wirksamkeits- und Ergebniserwartung (nach BANDURA 1977, S. 193).

Selbstwirksamkeit stellt eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen dar. Unabhängig vom tatsächlichen Fähigkeitsniveau kommt es auf die subjektive Überzeugung an, die eigenen Fähigkeiten sinnvoll und zielgerichtet einsetzen und die geforderten Kompetenzen auf diesem Weg aufbauen zu können (vgl. BANDURA 1997, 37). Diese Überzeugung kann sich je nach Situation oder Kontext sehr unterschiedlich – also spezifisch – darstellen, oder sie kann generalisieren und damit unabhängig von Situation und Kontext zur Verfügung stehen (a.a.O., 42).

ENTSTEHUNG VON SELBSTWIRKSAMKEIT

Vier Hintergründe für die Entstehung und Veränderung von Selbstwirksamkeit werden unterschieden:

- ❑ Direkte Handlungserfahrungen von Erfolg bzw. Misserfolg
- ❑ Stellvertretende Erfahrungen (Beobachtungslernen / Modelllernen)
- ❑ Sprachliche Überzeugungen (Fremdbewertungen / Selbstinstruktionen)
- ❑ Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen

(BANDURA 1997, 79 f).

Die wirkungsvollste Möglichkeit für die Entstehung von Selbstwirksamkeit besteht in direkten persönlichen Erfahrungen von Erfolgs- oder Misserfolgs-erlebnissen. Entscheidend hierbei ist, ob und inwieweit eine Erfolgs- oder Misserfolgserfahrung von der handelnden Person auf die eigenen Fähigkeiten oder die eigenen Anstrengungen zurückgeführt wird (vgl. SCHWARZER u. JERUSALEM 2002, 42). Einfluss auf die Entstehung und Veränderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben außerdem symbolische Erfahrun-

gen (BANDURA 1997). Dazu gehören wesentlich die Rückmeldungen, die jemand von anderen Personen erhält. Aber auch eigene sprachliche Überzeugungen, etwa in Gestalt von Selbstinstruktionen, haben Wirkung auf die Einschätzung von Selbstwirksamkeit. Rückmeldungen sollten möglichst zeitnah erfolgen und einen realistischen Bezug zu den tatsächlichen Fähigkeiten und Lernfortschritten aufweisen, weil sie unter diesen Voraussetzungen besonders wirksam sind (vgl. SCHWARZER u. JERUSALEM 2002, 11).

Schließlich wirken körperliche und seelische Einflüsse auf die Entstehung und Veränderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Indem der junge Mensch in der aktiven Auseinandersetzung selbst wirksam tätig ist, versteht er eigene Handlungen bei der Konstruktion der eigenen sozialen Wirklichkeit. Dabei können zunehmend Handlungskompetenzen aufgebaut werden. Der junge Mensch erlebt sein Tun als sinnvoll und subjektiv bedeutsam. Eine solche kompetenzstrukturierende Perspektive findet sich beispielsweise im handlungsorientierten Ansatz von FISCHER (1996a; 1996b; 1996c; 2006). Dabei weisen Gefühlsregungen während einer Handlungsausführung oder während der Reflexion des eigenen Handelns auf die eigene Selbstwirksamkeit hin. Bestehende Selbstwirksamkeitsurteile können sich auf diese Weise aktualisieren. Die emotionale Regung wird je nach Kontext und Disposition als Anzeichen eines bevorstehenden Erfolges oder Misserfolges interpretiert. Eine weitere Anstrengung erscheint entsprechend aussichtsreich und wird in der Folge verstärkt - oder sinnlos und wird unterlassen. Auf diese Weise tragen affektive Zustände zu Erfolgs- oder Misserfolgserfahrungen bei (vgl. SCHWARZER u. JERUSALEM 2002, 45).

SELBSTWIRKSAMKEITSÜBERZEUGUNG ALS SCHUTZFAKTOR

Die Zuversicht auf ein subjektiv erfolgreich bewertetes Ergebnis führt bei einem guten Selbstwertgefühl zu selbstwertdienlichen Attribuierungen. Das Individuum schreibt sich diese Erfolge selbst zu (vgl. SCHWARZER u. JERUSALEM 2002). Demgegenüber haben ein negatives Selbstwertgefühl und Zweifel am Gelingen der eigenen Handlungen einen eher selbstwertschädigenden Einfluss. Misserfolg wird auf die eigene Unzulänglichkeit zurückgeführt, während Erfolg eher als Zufall oder external gesteuert aber nicht als Ergebnis der eigenen Möglichkeiten attribuiert wird (vgl. HECKHAUSEN 1966). Junge Menschen, die von ihrer Selbstwirksamkeit in hohem Maß überzeugt sind, nehmen vorübergehende Misserfolge zunächst als Herausforderung wahr

und stellen sich durch verstärkte Bemühungen beim Lernen und durch erhöhte Konzentration darauf ein. Bei ihnen zeigen auch häufige Misserfolgserlebnisse erst mittel- oder langfristig negative Auswirkungen auf die grundsätzlich positiv verankerten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Daher können hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Schutzfaktor gesehen werden, der jungen Menschen hilft, lösungsorientiert an Herausforderungen heran zu gehen. Die stabile Zuversicht, selbstwirksam die sich stellenden Aufgaben zu bewältigen, reduziert Stressreaktionen und hilft sorgenvolle, resignative Einstellungen etwa in Bezug auf Prüfungen zu vermeiden (BANDURA 1997, 212 ff). Im kontinuierlichen Vollzug von operationalisierbarer Zielvereinbarung, Aufgabenbewältigung und Rückmeldung wird diese Ressource durch attributionale Vermittlung aufgebaut und weiterentwickelt.

SELBSTWIRKSAMKEIT UND LEISTUNGSFÄHIGKEIT

Positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wirken besonders förderlich auf die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft junger Menschen, wenn sie über ein niedriges bis mittleres Niveau an Fähigkeiten verfügen und dieses in einem langfristig angelegten Prozess mit eigener Anstrengung und mit Ausdauer schrittweise auf- bzw. ausbauen (a.a.O., 215). Selbstwirksamkeitserwartungen gehören zu den Faktoren, die schulisches Lernen am stärksten beeinflussen.

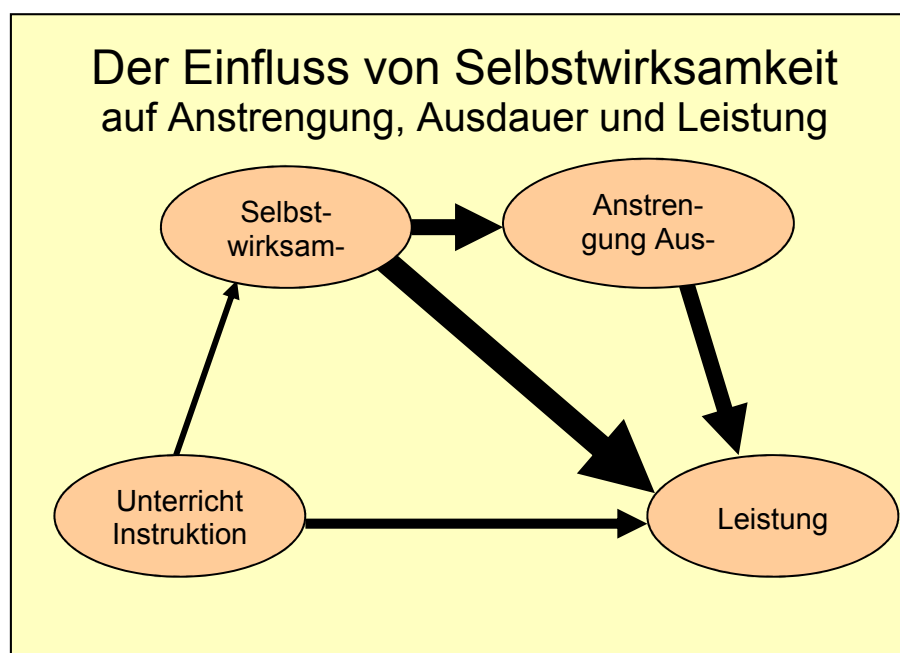


Abbildung 12: Einfluss von Selbstwirksamkeit auf Anstrengung, Ausdauer und Leistung (JERUSALEM 2006)

Die in Anlehnung an JERUSALEM (2006) erstellte Grafik zeigt den von BANDURA (1997) nach SCHUNK (1984) dargestellten Einfluss von Selbstwirksamkeit auf Anstrengung, Ausdauer und Leistung. SCHUNK hatte die überragende Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung in einer geschlechtervergleichenden Untersuchung hinsichtlich der Bewältigung neuer mathematischer Aufgaben unter 11- bis 13-jährigen Schülern dokumentiert (SCHUNK u. LILLY 1984). Die Pfeilstärke in Abbildung 12 wurde proportional zur Stärke der durch SCHUNK ermittelten Wirkung wiedergegeben. Danach bestimmt Selbstwirksamkeit die Leistung von Schülern etwa 2,5 Mal stärker, als Unterricht und Instruktion dies vermögen. Die Wirkung von Unterricht und Instruktion auf die Selbstwirksamkeit stellt sich vergleichsweise bescheiden dar. Selbstwirksamkeitsüberzeugung entsteht am ehesten aus unmittelbarer eigener Erfahrung (SCHWARZER u. JERUSALEM 2002, 42). Da Selbstwirksamkeit eine starke Wirkung auf Anstrengung und Ausdauer hat, welche sich ihrerseits in ebenso starkem Maß auf Leistung auswirken, entfaltet sie mittelbar eine weitere Wirkung auf die Leistungsfähigkeit von Lernenden.

Die Beobachtung von Handlungserfolgen oder –misserfolgen bei anderen Menschen stellt eine weitere Informationsquelle für die Entwicklung oder Veränderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dar. Soziale Vergleiche ermöglichen Rückschlüsse auf die eigene Selbstwirksamkeit (vgl. SCHWARZER u. JERUSALEM 2002, 48). Je ähnlicher die Verhaltensmodelle in Bezug auf die eigene Handlungskompetenz wahrgenommen werden, desto wahrscheinlicher wirkt dieser Zusammenhang (vgl. SCHWARZER u. JERUSALEM 2002, 43). Dieser Aspekt hat eine hohe Bedeutung für die Stärkung der Persönlichkeit eines jungen Menschen, denn er vermittelt ein Gefühl von Zugehörigkeit und Akzeptanz, welches sich positiv auf die Bewertung der eigenen Person auswirkt (vgl. EPSTEIN 1979, 15ff).

2.5.4 Soziale Unterstützung als Schutzfaktor

SOZIALE NETZWERKE ALS RESSOURCEN

Menschen sind als Teile einer Gesellschaft mit anderen Menschen verbunden. Diese Verbindungen sind teilweise vorgegeben (z.B. durch den familiären Zusammenhang oder Nachbarschaft), teilweise beruhen sie auf der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen (Schule, Universität, Arbeit), zu einem weiteren Teil sind sie Resultat einer gezielten Anstrengung, sich zu bestimmten Zwecken mit anderen Menschen in Verbindung zu bringen (Verein, Internet-Communitys). In diesem Zusammenhang hat sich der Begriff „soziales Netzwerk“ etabliert. Er geht zurück auf den Sozialanthropologen J.A. BARNES (1954), der zur Interpretation sozialer Beziehungen in einem bestimmten Umfeld erstmals ein Fischernetz als Metapher heranzog. In den Knotenpunkten sah er dabei die Menschen, in den Kordeln sah er deren vielfach untereinander verflochtene Verbindungen. In diesem Bild beschrieb er die Struktur sozialer Beziehungen jenseits formaler gesellschaftlicher Regelung (vgl. KEUPP 1987, 143).

Soziale Netzwerke stellen eine mögliche Infrastruktur für die Bereitstellung sozialer Unterstützung dar. Ihnen werden überwiegend positive Funktionen zugeschrieben (vgl. DIEWALD 1991, 78). Soziale Beziehungen werden als Ressourcen beschrieben. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von „Sozialkapital“. Die in den sozialen Netzwerken beinhalteten Ressourcen tragen dazu bei, die Handlungsmöglichkeiten des einzelnen Menschen zu erweitern. „Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (BOURDIEU 1983, 190).

FORMEN SOZIALER UNTERSTÜTZUNG

In einer von DIEWALD (1991) entwickelten Typologie werden verschiedene Dimensionen sozialer Unterstützung zusammengestellt:

Soziale Unterstützung in Beziehungen		
1. konkrete Interaktionen (Verhaltensaspekt)	2. Vermittlung von Kognitionen	3. Vermittlung von Emotionen
Arbeitshilfen: personenbezogen güterbezogen Pflege Materielle Unterstützung: Sachleistungen Geld Intervention Information Beratung Sachbezogen Persönliche Dinge betreffend Geselligkeit Alltagsinteraktion	Vermittlung von Anerkennung: Persönliche Wertschätzung / Achtung Statusvermittlung Orientierung Vermittlung eines Zugehörigkeitsgefühls: Beteiligung / Teilhabe Gebrauchtwerden Erwartbarkeit von Hilfe Ort für den Erwerb sozialer Kompetenzen	Vermittlung von Geborgenheit Vermittlung von Liebe und Zuneigung Motivationale Unterstützung

Tabelle 4: Inhaltliche Typologie sozialer Unterstützung (vgl. DIEWALD 1991, 71)

Tatsächlich lassen sich die hier wiedergegebenen Dimensionen nur theoretisch trennen und sind in der Praxis eng miteinander verflochten (vgl. DIEWALD 1991, 76). Die Typologie vermittelt aber einen guten Eindruck von der Differenziertheit möglicher Formen von Unterstützung in sozialen Beziehungen.

WIRKUNGEN SOZIALER UNTERSTÜTZUNG

Zwei grundsätzliche Wirkungsarten werden in Bezug auf soziale Unterstützung unterschieden: Direkteffekte und Puffereffekte. Mit Direkteffekten werden sozial unterstützende Aspekte in den Blick genommen, die im alltäglichen Zusammenleben Wirkung zeigen. Hier geht es um die Befriedigung elementarer Bedürfnisse. NESTMANN (1988) beschreibt sie als Nebenprodukte und Begleiterscheinungen alltäglichen Zusammenlebens und betont damit ihren nicht intentionalen Charakter. Direkteffekte ergeben sich, indem Menschen aus bestimmten Bedingungen im Alltag profitieren, indem sie sich beispielsweise einer bestimmten Gruppe zugehörig fühlen oder sich von ande-

ren Gruppen abgrenzen. Sie sind nicht das Ergebnis einer zielgerichteten sozialen Unterstützung und werden unabhängig von dem Vorhandensein belastender Lebensumstände wirksam (ebenda, 79f). Gleichwohl haben sie hohe funktionale Bedeutung für den Einzelnen und für die Gemeinschaft, weil sie zur Orientierung beitragen und Handlungsmuster vorgeben und auf diese Weise helfen, auf die Anforderungen einer komplexen Umwelt adäquat zu reagieren (DIEWALD 1991, 94). Wo soziale Unterstützung gezielt auf die Abmilderung belastender Lebensumstände gerichtet ist, wird von Puffereffekten gesprochen. Die Wirkung kann unmittelbar diese Umstände beeinflussen, sie also abmildern oder in ihrer belastenden Wirkung reduzieren, oder aber auf die Wahrnehmung des Betroffenen und auf seine Möglichkeiten der Interpretation und Bewältigung gerichtet sein (NESTMANN 1988, 79).

ERBRINGER SOZIALER UNTERSTÜTZUNG

Unterschiedliche Personen oder Personengruppen erbringen spezifisch unterschiedliche soziale Unterstützungsleistungen. Liebe und Geborgenheit werden ganz überwiegend nur im familiären Zusammenhang oder innerhalb von Partnerschaften erfahrbar. Menschen in festen Partnerschaften bewältigen belastende Ereignisse im Leben besser als Alleinstehende. Dieser positive Effekt ist auf die emotionalen Stützfunktionen intimer Beziehungen zurückzuführen (BADURA 1987; KLUSMANN 1989). Neben dem Partner erfüllen Familienmitglieder und Verwandte die wichtigste und konstanteste Unterstützungsfunktion (DIEWALD 1991, 107). Freundschaften und Bekanntschaften beruhen anders als Verwandtschaftsverhältnisse auf der freien Wahl der Beteiligten und werden deshalb als Ergebnis der eigenen Attraktivität und der persönlichen Wertschätzung interpretiert. Sie erweitern die eigenen verwandtschaftlichen Begrenzungen, weil innerhalb freundschaftlicher Beziehungen auch neue Kompetenzen erworben und neue Orientierungen gewonnen werden. Freundschaften und Bekanntschaften übernehmen Unterstützungsfunktionen, wo die eigene Familie – etwa im Fall von Trennung oder Scheidung – als belastend erlebt wird. Zugleich stellen sie aber auch einen normativen Rahmen dar (a.a.O., 110). Verschiedene Autoren beschreiben die soziale Unterstützungsfunktion sogenannter natürlicher Helferinnen und Helfer im weiteren sozialen Umfeld der Menschen. Damit sind Personen angesprochen, die über besondere Kenntnisse, Fähigkeiten oder Informationen verfügen und bereit sind, diese für andere nutzbar zu machen (z.B. LAIREITER u. LETTNER 1993).

MÖGLICHKEIT NEGATIVER BEGLEITERSCHEINUNGEN

Im Kontext sozialer Unterstützungsprozesse können sich auch negative Effekte einstellen. Die Hilfe anderer Menschen in Anspruch nehmen zu müssen, beinhaltet immer auch eine Anfrage an den eigenen Selbstwert, möglicherweise auch ein Gefühl der eigenen Unterlegenheit oder gar das Gefühl des eigenen Versagens. Auch kann die Inanspruchnahme einer Unterstützungsleistung mit Scham oder Verpflichtungsgefühlen verbunden sein (LAIREITER u. LETTNER 1993, 108).

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG ALS SCHUTZFAKTOREN

Sowohl die Resilienzforschung als auch Bindungsstudien verweisen auf die große Bedeutung sozialer Ressourcen (positive Bindungspersonen wie Verwandte, aber auch professionelle Bezugspersonen wie Lehrer) für die erfolgreiche Risikobewältigung (FINGERLE 2008, 302). WERNER bezieht sich auf verschiedene Resilienzstudien, die in großer Übereinstimmung Schutzfaktoren im Kontext sozialer Unterstützungssysteme identifizieren (WERNER 2008):

Schützende Faktoren in der Familie

- ☐ Enge Bindung zu mindestens einer kompetenten und stabilen Person
- ☐ Ausbildung eines grundlegenden Vertrauens in andere Menschen und in die eigenen Chancen im Leben
- ☐ Schulbildung der Eltern
- ☐ Kompetenz der Eltern, mit einem Baby oder Kleinkind umzugehen
- ☐ Wenigstens zweijähriger Abstand zum nächstgeborenen Kind der Familie
- ☐ Klare Strukturen und Regeln, die durch eine männliche Identifikationsfigur repräsentiert werden, die auch gefühlsbetonte Ausdrucksformen integriert (insbesondere bei Jungen)
- ☐ Betonung von Unabhängigkeit bei gleichzeitiger zuverlässiger Unterstützung durch weibliche Fürsorgepersonen (insbesondere bei Mädchen)
- ☐ Sinn und Bedeutung stiftende religiöse Überzeugungen und das Vertrauen, dass sich die Dinge trotz Not und Schmerz am Ende richten werden

Schützende Faktoren im weiteren sozialen Umfeld

- ☐ Verlässliche Verwandte, Freunde, Nachbarn und andere Menschen aus dem eigenen Umfeld, die in Krisenzeiten Rat und Trost geben
- ☐ Ein Lehrer, der sich interessiert und herausfordert ohne zu überfordern als positives Rollenmodell (Lieblingslehrer)

- ❑ Eine „gute Schule“ als zweite Heimat
- ❑ Positive Erfahrungen in der Schule als Linderung von Stress im Elternhaus (RUTTER 1994)
- ❑ Schulaktivitäten, die helfen, eigene wichtige Entwicklungs- oder Berufsziele zu erreichen
- ❑ Schulaktivitäten, welche die Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken
- ❑ Schulaktivitäten, die anderen Menschen in Not helfen

Diese Auflistung schützender Faktoren verweist auf den wechselseitigen Zusammenhang der oben dargestellten lebensbejahenden Eigenschaften der jungen Menschen und schützenden und fördernden Faktoren in der Familie und in der weiteren sozialen Umwelt, namentlich der Schule.

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG UND BINDUNG

Bindungsmuster stellen Modelle der funktionalen Organisation an den Schnittstellen zwischen Individuum und Umwelt zur Verfügung (vgl. (FINGERLE 2008, 302). Das zentrale Kennzeichen einer sicheren Bindung ist eine optimale Balance zwischen dem Bedürfnis eines Menschen nach Sicherheit und seinem Streben nach Exploration seiner Umwelt und seiner darauf bezogenen Fähigkeiten (vgl. a.a.O., 303). Diese Balance wird in einem Prozess wechselseitiger Anpassung zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt realisiert. Personale und soziale Ressourcen sind hierbei interaktiv aufeinander bezogen (a.a.O). Die ursprünglich dyadische Sicht (Mutter-Kind- bzw. Vater-Kind-Beziehung) ist nach heutiger Erkenntnis über die Zeit der ersten Entwicklung des Selbst hinaus in Richtung einer netzwerkartigen Betrachtung unterstützender Ressourcen zu erweitern. Dadurch ergeben sich völlig neue Bedeutungen beziehungsgestützter Explorationstätigkeiten für die Entwicklung und die Entwicklungsförderung von jungen Menschen. Die Erkundungsaktivität eines jungen Menschen erhält durch die Begleitung durch einen kompetenten Partner eine wesentliche Bedeutung für die Modifikation des inneren Arbeitsmodelles (vgl. FISCHER 2009, 162).

NISCHEN ALS ORTE SICHERER BINDUNGSERFAHRUNG

Eine Soziale Unterstützung, die auf feinfühlige Weise die angestrebte Balance zwischen Sicherheit und Entwicklung fördert, kann weit mehr bedeuten als eine additive Ergänzung der personal verfügbaren Schutzfaktoren. Die Kriterien einer auf sicherer Bindung beruhender Interaktion zwischen Indi-

viduum und Umwelt lassen sich auf beliebige Entwicklungsabschnitte übertragen, da sie sich von den Bedingungen der ersten Lebensjahre abstrahieren lassen und ebenso auf schulische (OPP u. PUHR 2003) oder berufliche (FINGERLE 2008, EGLOFF 1997, KADE 2005, SEITTER 2003) Settings passen. Als bedeutsam erweist sich jeweils die Kompensation vorhandener Schwächen und ein konstruktiver Einsatz der individuell verfügbaren Stärken (vgl. FINGERLE 2008, 305). Soziale Unterstützung schafft auf diese Weise eine Nische, deren Bedingungen sich funktional an den Kriterien einer sicheren Bindung orientieren. In einer solchen Nische wird die Überforderung der Regulierungsfähigkeit einer Person vermieden. Zugleich wird deren Explorationsfreude im Hinblick auf die Umwelt und die eigenen Fähigkeiten unterstützt. Wesentlich ist, dass die Exploration auf Ziele gerichtet ist, die im weiteren Sinne sozial anschlussfähig sind (vgl. a.a.O. 2008, 304). Eine Untersuchung von Bildungsprozessen bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen hat gezeigt, dass die jungen Menschen durch bestimmte Schlüsselerlebnisse innerhalb eines schützenden Arrangements angeregt werden können, eigene Fähigkeiten zu identifizieren und durch einen selbstorganisierten Bildungsprozess zu stärken (NOHL 2006). Kritische Lebens- und Entwicklungsphasen werden besser bewältigt, wenn die Betroffenen durch soziale Unterstützung stabilisiert und zur Exploration eigener Fähigkeiten ermutigt werden. Damit diese soziale Unterstützung im Sinne der Resilienz wirksam werden kann, müssen die entwickelten bzw. gestärkten personalen Ressourcen eine soziale Anschlussfähigkeit aufweisen (vgl. FINGERLE 2008, 306).

2.5.5 Zusammenfassung

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsstudie zur Arbeit mit Schulverweigerern werden als Ressourcen untersucht:

- ☐ Teilhabestreben
- ☐ Motivation
- ☐ Selbstwirksamkeit und
- ☐ Soziale Unterstützung

Zugrunde gelegt wird ein am Potential – also an den prinzipiellen Möglichkeiten der Betroffenen – orientierter Ressourcenbegriff (KLEMENZ 2003).

TEILHABESTREBEN ALS MOTIV

Mit dem Terminus „Teilhabe streben“ wird ein bisher in der Wissenschaftsliteratur nicht verwendeter Begriff eingeführt und begründet. Der Teilhabebegriff findet in verschiedenen Sozialgesetzen Verwendung und meint dort in der Regel Teilhabe am Arbeits- und Berufsleben (SGB II; III; VIII; XII). Die Sozialgesetzgebung ist als Ausfluss des Grundgesetzes auf den Ausgleich von individueller oder sozialer Benachteiligung gerichtet. Die Sozialökonomie unterscheidet vom Teilhabebegriff die individuellen Verwirklichungschancen der Betroffenen (SEN 1992; 2000). Mit dieser Differenzierung ist angesprochen, dass das Vorhandensein eines Anspruchs eine Teilhabe noch nicht gewährleistet. Für viele Menschen bedarf es einer individuellen sozialen Unterstützung, damit die ihnen zustehenden Teilhabechancen auch zur Verwirklichung kommen. Damit begründet sich zusätzlich der vom Potential ausgehende Ressourcenbegriff. Ein nicht genutztes Potential steht unter den für seine Verwirklichung notwendigen Bedingungen durchaus zur Verfügung.

ABSCHLUSS DER SCHULE ALS KRITERIUM DER SELBSTDEFINITION

Voraussetzung einer Teilhabe am Arbeits- und Berufsleben stellt der *Abschluss der Schule* dar. Damit ist eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe des Jugendalters angesprochen. Der *Abschluss der Schule* bildet einen sozialen Übergang, dessen Vollzug als Kriterium für die Selbstdefinition junger Menschen als Erwachsene gilt (PINQUART u. GROB 2008). Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass sich der *Abschluss der Schule* in großer Übereinstimmung verschiedener entwicklungspsychologischer Studien weltweit zu annähernd 100 Prozent unter den persönlichen Zielen der untersuchten jungen Menschen wiederfindet (NURMI et al. 1999). Es ist empirisch gut belegt, dass junge Menschen mit aktivem Problemlösungsverhalten, die eine soziale Unterstützung aus ihrem persönlichen Umfeld nutzen, besonders erfolgreich sind (z.B. GOMEZ et al. 1999). Das gilt umso mehr, wenn die Betroffenen sich immer wieder bewusst machen, dass sie ihr Ziel auch erreichen werden. Dabei spielen Rückkoppelungsprozesse mit der Umwelt eine wichtige Rolle (HAASE 2003). Soziale Unterstützung bei der Bewältigung alterskorrelierter Entwicklungsaufgaben knüpft also mit hoher Wahrscheinlichkeit an die Ziele der jungen Menschen an.

ENTSTIGMATISIERUNG DURCH BETONUNG DER ENTWICKLUNGSAUFGABE

Weil diese mit den gesellschaftlich an die jungen Menschen gerichteten Erwartungen übereinstimmen, bestehen gute Aussichten auf eine positive soziale Resonanz aus dem Umfeld der Jugendlichen und damit insgesamt auf eine gute Akzeptanz der Hilfe. Vieles spricht dafür, Probleme im Jugendalter als Probleme bei der Bewältigung der anstehenden Entwicklungsaufgaben zu sehen, also als Entwicklungshandeln im Sinne des Copingbegriffs (BERG et al. 1998). Damit verbindet sich ein auf eine positive Zukunft gerichteter Blick, der eher erwarten lässt, den jungen Menschen als Mitgestalter seiner Entwicklung zu gewinnen, als dies ein am Defizit orientiertes Erklärungsmodell vermag.

ZIELORIENTIERTES HANDELN IST MOTIVIERTES HANDELN

Motivation wird als eine aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand definiert (RHEINBERG u. SALISCH 2008). Dabei geht es überwiegend entweder um die Lösung eines Problems oder um das Erreichen eines angestrebten Wertes. Motive eines Menschen können als Potential und in diesem Sinne als Ressource verstanden werden. Sie bedürfen eines kontextbezogenen Anreizes, um wirksam zu werden und in diesem Sinne als Motivation und in der Folge als motiviertes Handeln in Erscheinung zu treten. Zur Verwirklichung einer solchen Kette sich wechselseitig bedingender Kognitionen und Handlungen bedarf es verschiedener motivationaler Kompetenzen:

- ❑ Richtungsfindung (Motivation)
- ❑ Handlungssteuerung (Volition)
- ❑ Selbstbewertung (Reflexion)

(vgl. SPINATH 2005)

FÖRDERUNG MOTIVATIONALER KOMPETENZEN

Die Antizipation zukünftiger positiver Zustände hilft sowohl bei der Richtungsfindung als auch bei der Handlungssteuerung. Realistische Zielabsprachen und eine Erfolgsmessung, die sich an individuellen Bezugsnormen orientiert, bilden die Grundlage einer wertschätzenden Anerkennung und unterstützen auf diese Weise das motivierte Handeln. Das Ziel einer solchen Unterstützung ist der Aufbau der motivationalen Kompetenzen und damit der Selbststeuerung der jungen Menschen. Im Wechselspiel zwischen neuen

Herausforderung und wachsenden Fähigkeiten der Bewältigung kann es zu einem selbstreferenziellen Prozess kommen, in dem eine äußere Stütze oder Kognitionen des Individuums sich erübrigen. Es handelt sich um Zustände höchster von innen heraus kommender (intrinsischer) Motivation nahe dem Flow-Erleben (PLÖHN 1998; SPINATH 2005).

SELBSTWIRKSAMKEIT ALS SCHUTZFAKTOR

Selbstwirksamkeit meint die subjektive Überzeugung, herausfordernde Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (SCHWARZER u. JERUSALEM 2002). Die wirkungsvollste Möglichkeit der Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind die direkten persönlichen Erfolgserlebnisse, wobei es entscheidend darauf ankommt, dass die handelnde Person das Ergebnis auf die eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zurückführt. Die Koppelung von Handlungsergebnissen und eigenem Verhalten kann auch bei Misserfolg wirksam werden. Schüler neigen beispielsweise eher dazu, einen Mangel in der eigenen Kompetenz als Ursache von Problemen anzunehmen, als die äußeren Bedingungen dafür verantwortlich zu machen (SATOW 1999). Generell unterstützen dagegen die Fremdattribution von Misserfolgen und die Betonung der Eigenleistung bei Erfolgen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In einer Umgebung, in der selbständiges Handeln und Eigeninitiative gefördert werden, steigen die Überzeugungen eigener Selbstwirksamkeit und die Motivation der Beteiligten (DECI u. RYAN, 1993). Hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen können als Schutzfaktor gesehen werden, der jungen Menschen hilft, lösungsorientiert an Herausforderungen heran zu gehen (BANDURA 1997).

SCHÜTZENDE FUNKTION SOZIALER BEZIEHUNGEN

Soziale Netzwerke (BARNES 1954) stellen eine mögliche Infrastruktur für die Bereitstellung sozialer Unterstützung dar. Soziale Beziehungen können daher als Ressourcen beschrieben werden. Familienmitglieder und Verwandte haben insgesamt die wichtigste und konstanteste Unterstützerfunktion (DIEWALD 1991). Lehrer, die sich interessieren und die ihre Schüler herausfordern, ohne sie zu überfordern, und dabei ein positives Rollenmodell geben, wurden im Ergebnis verschiedener Resilienzstudien als schützende Faktoren aus dem weiteren sozialen Umfeld identifiziert. Das gilt generell für eine „gute Schule“, die als eine Art zweite Heimat erlebt werden kann (WERNER 2008).

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG ALS ENTWICKLUNGS-NISCHE

Junge Menschen bewältigen die an sie gestellten Herausforderungen am erfolgreichsten, wenn sie aktiv an die Dinge herangehen und nicht zögern, soziale Unterstützung aus ihrer Umgebung abzurufen (GOMEZ et al. 1999). Beide Teilkompetenzen sind kennzeichnend für Menschen mit einer sicheren Bindungserfahrung. Sie fühlen sich frei für ein exploratives nach außen gerichtetes Verhalten, weil sie den eigenen Fähigkeiten und der Verlässlichkeit ihrer sozialen Umwelt vertrauen (FISCHER 2009). Diese in den ersten Lebensjahren entstehenden Gewissheiten lassen sich auf die Bedingungen späterer Entwicklungsphasen übertragen. Soziale Unterstützung kann eine Nische schaffen, in welcher die Interaktionsvoraussetzung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt sich funktional an den Kriterien einer sicheren Bindung orientieren. Hier können vorhandene Schwächen kompensiert und ein konstruktiver Einsatz der individuell verfügbaren Stärken geübt werden (FINGERLE 2008).

2.6 Schulverweigerung zwischen Risiko und Resilienz

UMDEUTUNG ETABLIERTER INTERPRETATIONSMUSTER

Mehr denn je sind junge Menschen heute Mitgestalter ihrer eigenen Entwicklung (HECKHAUSEN 1999, PINQUART et al. 2005). Für die Pädagogik ergibt sich hieraus ganz allgemein die Notwendigkeit zur partizipativen Anlage ihrer Settings und Prozesse. An die Stelle von Vorgaben treten notwendigerweise Aushandlungsprozesse. Im Bereich von Schulabsentismus wird dieser pädagogische Anspruch durch die Schulpflicht außer Kraft gesetzt. Eine Aushandlung ist hier nicht möglich. Die von den jungen Menschen hervorgebrachten subjektiv sinnhaften Argumente (OEHME 2007) finden nur sehr begrenzt Gehör. Ihnen bleibt unter Umständen nur der Rückzug. Sie setzen ihren Anspruch auf Vermeidung von Situationen, die für sie nicht hinnehmbar erscheinen, gegen teils erhebliche Widerstände der beteiligten Erwachsenen durch. Das Vermeidungsverhalten und der „trotzige Widerstand“ können durch Reframing (SATIR u. BALDWIN 1991) auch als Potential der um Anerkennung ringenden heranwachsenden Persönlichkeit umgedeutet werden.

SCHULVERWEIGERUNG ALS BEWÄLTIGUNGSVERSUCH

Vor diesem Hintergrund ist die Schulverweigerung als Bewältigungsversuch im Sinne eines entwicklungsphasentypischen problemlösenden Handelns zu interpretieren (z.B. BERG et al. 1998). Diese Interpretation in der Nähe des Copingbegriffs verweist auf den oben angesprochenen selbstregulatorischen Charakter des jugendlichen Entwicklungshandelns. Die jungen Menschen richten ihre Aktivitäten auf sich selbst oder auf die Umwelt, um einen ausbalancierten Zustand wiederherzustellen (z.B. COMPAS et al. 1999). Das lenkt den Blick weg von der klinischen Konnotation, die sie vorwiegend als Subgruppen betreffende Reaktion auf traumatische Ereignisse sieht (vgl. KRACKE u. HECKHAUSEN 2008, 504). Anstelle einer polaren Orientierung zwischen risikobehafteten und scheiternden Bewältigungsversuchen auf der einen – und gelingenden und in der Konsequenz stärkenden Strategien auf der anderen Seite tritt eine dynamische Sichtweise, wie sie die (Heil)-Pädagogik im Rahmen sozial-ökologischer Ansätze seit langem anstrebt. Statische und eindimensionale Personen- und Defizitzuschreibungen werden so aufgelöst (vgl. OPP u. FINGERLE 2008, 16).

BEWÄLTIGUNGSHANDELN ZWISCHEN SCHEITERN UND GELINGEN

Aus sozialmedizinischer Sicht entwirft ANTONOVSKY im Rahmen seiner salutogenetischen Konzeption das Modell eines multidimensionalen Gesundheits-Krankheits-Kontinuums und plädiert dafür, die vergangene, gegenwärtige und zukünftige Situation eines Menschen in den Blick zu nehmen, statt nur nach den Ursachen einer Erkrankung zu forschen. Dieses Modell korrespondiert mit dem Konzept der Resilienzforschung, die den Menschen – beeinflusst von verletzenden und schützenden Faktoren – auf einem Kontinuum zwischen Scheitern und Gelingen sieht. Für die Förderung von Schulverweigerern bedeutet das, in erster Linie die Potentiale und Ressourcen, welche die Entwicklung dieser jungen Menschen stärken, zu fördern. Das bedeutet nicht, die individuellen Risikolagen zu verharmlosen, sondern das pädagogische Handeln in einem Kontinuum zwischen den gegenläufigen Polungen von Risiken auf der einen – und schützenden Faktoren auf der anderen Seite zu verorten und als dynamischen Prozess sozialer Unterstützung anzulegen, welcher einer kontinuierlichen reflexiven Vergewisserung bedarf (vgl. OPP u. FINGERLE 2008, 7 ff).

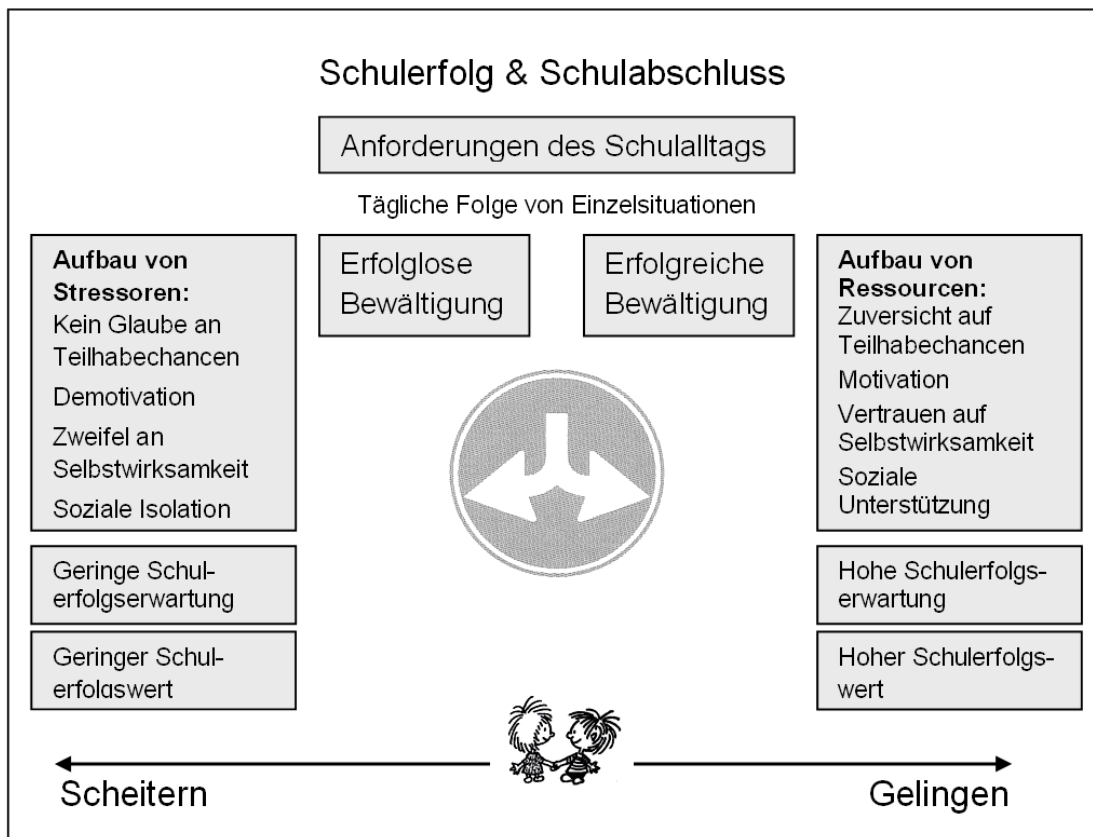


Abbildung 13: Schulerfolgs-Schema in Anlehnung an das Kohärenzmodell nach ANTONOVSKY: Schulerfolgs-Sicherheit in Abhängigkeit von Schulerfolgserwartung und Schulerfolgswert auf dem Kontinuum zwischen Scheitern und Gelingen

INDIVIDUELLER FÖRDERBEDARF VON SCHULVERWEIGERERN

Pädagogik kann heute nicht mehr den Anspruch erheben, junge Menschen mit langfristig gültigen Orientierungen und Handlungswissen auszustatten. Vielmehr geht es darum, die Befähigung zur Selbststeuerung zu unterstützen und die Herausbildung eines inneren Kompass (OPP u. FINGERLE 2008, 11) zu fördern. Diese Voraussetzung trägt zu einer verstärkten Differenz zwischen gut unterstützten und von Beginn an vielfältig geförderten jungen Menschen auf der einen – und den eher sich selbst überlassenen Gleichaltrigen auf der anderen Seite. Im Bereich der Hilfen zur Erziehung, die den Kontextrahmen dieser Arbeit abbilden, sind die meisten jungen Menschen durch komplexe Problemlagen ihrer Eltern zusätzlich belastet (a.a.O). Die Entwicklung der betroffenen jungen Menschen ist immer durch eine Fülle von (belastenden – aber auch stärkenden) Faktoren beeinflusst. Eine monokausale Zuordnung ist als unzulässig einzustufen. Derselbe Einflussfaktor kann verschiedene Wirkungen begünstigen, während umgekehrt verschiedene Faktoren zu derselben Wirkung beitragen können. Auch kann derselbe Faktor zu verschiedenen Zeiten verschiedene Wirkungen zeitigen (vgl. COYNE u. DOWNEY 1991). Dieser Umstand begründet einen besonderen Bedarf an individu-

eller Förderung von Schulverweigerern im Rahmen der Hilfen zur Erziehung in einem langfristig angelegten dynamischen pädagogisch-therapeutischen Setting.

2.6.1 Teilhabestreben als Prämisse

Teilhabechancen sind nicht einfach gegeben, nur weil etwa ein rechtlicher Anspruch darauf besteht. Teilhabechancen sind abhängig von den individuellen Chancen ihrer Verwirklichung und können daher für den einzelnen Betroffenen deutlich eingeschränkt sein.

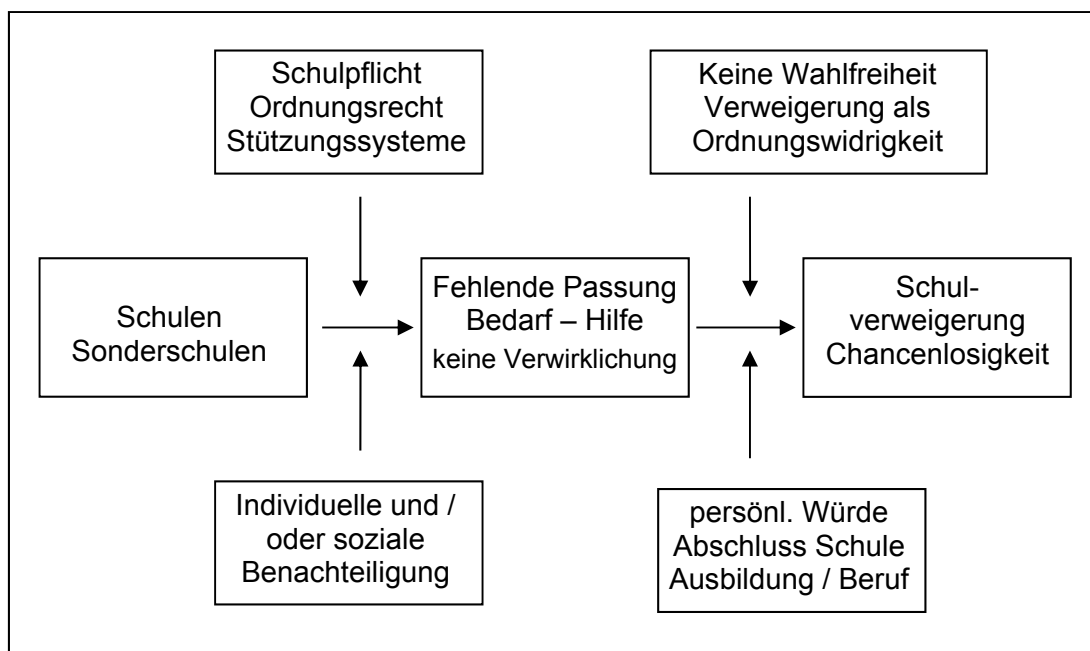


Abbildung 14: Teilhabe-Modell nach BARTELHEIMER (2007) – angewandt auf Schulverweigerung

TEILHABE- VERSUS VERWIRKLICHUNGSCHANCEN BEI SCHULVERWEIGERERN
 Das Teilhabemodell nach BARTELHEIMER (Abb. 14) verdeutlicht diesen Zusammenhang. Angewandt auf die Situation von Schulverweigerern lässt sich ableiten: Die gesellschaftlichen Ressourcen – allgemeinbildende Schulen – sind in Deutschland flächendeckend eingerichtet. Es besteht nicht nur das Recht, sondern sogar die Pflicht zum Besuch dieser Schulen. Die gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren sind die Schulpflicht und die darauf bezogenen sozialen, ordnungsrechtlichen, medizinischen und sozialpädagogischen Mechanismen ihrer Durchsetzung. Individueller Umwandlungsfaktor ist die persönliche Befähigung, eine Schule zu besuchen. Sie kann durch

soziale oder individuelle Benachteiligung eingeschränkt sein. Eine Wahlfreiheit gibt es aufgrund der Schulpflicht im rechtlichen Sinne nicht. Deswegen tritt ein Handeln, welches sich der Schulpflicht widersetzt, als Schulverweigerung in Erscheinung. Die Rekonstruktion subjektiver Theorien von Schulverweigerern hat gezeigt, dass Schulverweigerung im subjektiven Kontext durchaus als sinnvolles konsequentes Handeln zu bezeichnen ist (OEHME 2007). Diese jungen Menschen nutzen demnach gegen erhebliche gesellschaftliche Widerstände individuell gegebene Entscheidungs- und Handlungsspielräume, um sich der Schulpflicht zu widersetzen. Das Modell zeigt weiter, dass dieses Handeln persönlichen und gesellschaftlichen Zielsetzungen zuwiderlaufen kann. Schulverweigerer unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Ziele und ihrer Zukunftsvorstellungen nicht von jungen Menschen, die regelmäßig eine Schule besuchen (SCHORR 1997, WETZELS u. WILMERS 2000, OEHME 2007).

In Bezug auf den Schulbesuch müssten die Teilhabechancen in Deutschland aufgrund des flächendeckend ausgebauten und nach individuellem Förderbedarf gegliederten Schulsystems, aufgrund der Schulpflicht und des unterstützenden Systems medizinischer und sozialpädagogischer Hilfen grundsätzlich bei nahezu 100 Prozent liegen. Wenn im Teilhabeergebnis aber jeder achte junge Mensch in Deutschland keinen Hauptschulabschluss erreicht oder einen Hauptschulabschluss hat, aber keine Berufsausbildung verwirklichen kann (ARNDT et al. 2006, 59), verweist das auf eingeschränkte individuelle Verwirklichungschancen, die dem entgegengestanden haben müssen. Die Teilhabe ergibt sich demnach nicht automatisch aus Teilhabechancen. Ein Schulverweigerer ist wahrscheinlich niemand, der die ihm gebotenen Chancen ausschlägt, sondern jemand, der aufgrund eingeschränkter Möglichkeiten der Verwirklichung an ihrer Nutzung gehindert ist.

Besonders deutlich wird dies, wo die persönlichen Ziele zwar mit den gesellschaftlichen Zielen übereinstimmen (z.B. einen Schulabschluss erreichen, eine Ausbildung absolvieren), aber in offenbarem Widerspruch zur individuellen Handlungsentscheidung „Schulverweigerung“ stehen. Die Entscheidungsfreiheit, die den Menschen im liberalen und pluralen Gesellschaftssystem zugestanden und auch zugemutet wird, beinhaltet zugleich das individuelle Risiko, dass die Einzelnen mit dem Problem der Teilhabe alleingelassen werden (BARTELHEIMER 2007, 19). Dieses Problem dürfte sich angesichts

der Schulpflicht in Deutschland eigentlich nicht stellen. Jenseits ordnungsrechtlicher Argumentation ist es von wesentlicher Bedeutung, dass auch bei Schulverweigerern die individuelle Zielsetzung mit der gesellschaftlichen Zielsetzung „Teilhabe durch Schulerfolg“ übereinstimmt.

ABSCHLUSS DER SCHULE

VORAUSSETZUNG FÜR DIE TEILHABE UND KRITERIUM DER SELBSTDEFINITION

Die Teilhabe bemisst sich an den Chancen und Handlungsspielräumen eines Menschen, eine individuell gewünschte und gesellschaftlich übliche Lebensweise zu realisieren (ARMUTS- UND REICHTUMSBERICHT DER BUNDESREGIERUNG 2005). Soziologische und entwicklungspsychologische Studien zeigen in großer Übereinstimmung, dass junge Menschen sich an den gesellschaftlich vorgegebenen Definitionen orientieren (KLACZYNSKI u. REESE 1991; NURMI 2004). Im Übergang von der Jugend zum Erwachsenenalter stellt der Abschluss der Schulzeit als Entwicklungsaufgabe ein zentrales Kriterium der Selbstdefinition junger Menschen dar (NURMI 2004). Schulverweigerer befinden sich vor diesem Hintergrund in einer äußerst prekären Lage. Sie sind objektiv vom Verlust von Teilhabechancen bedroht und definieren sich auch selbst zunehmend als nicht dazu gehörig, reduzieren ihre Anstrengungen und wenden sich anderen Orientierungen zu (HECKNER 1999, NURMI u. SALMELA-ARO 2002). Sehr früh zeigen derartige Desintegrationsprozesse Wirkung auf die gesundheitliche Entwicklung, da Jugendliche mit stabil vermeidendem Bewältigungsverhalten stärker durch internalisierte Problemdefinitionen und geringere soziale Kompetenz belastet sind und zur Ausbildung depressiver Strukturen neigen (COMPAS 2001; SEIFFGE-KRENKE 2000).

ZUR PLAUSIBILITÄT DER RESSOURCE „TEILHABESTREBEN“

Ausnahmslos zeigen alle einschlägigen entwicklungspsychologischen Studien, dass Jugendliche ausbildungsbezogenen Zielen allergrößte Bedeutung beimessen (z.B. JOHN 2005, REINDERS 2004). Weil sie darin mit den im jeweiligen Entwicklungskontext anstehenden und gesellschaftlich definierten altersgradierten Entwicklungsaufgaben übereinstimmen (KLACZYNSKY u. REESE 1991), besteht hier die große Chance der Anschlussfähigkeit für jedes pädagogische Handeln. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben *Abschluss der Schule* stellt für Schulverweigerer eine hochgradig riskante Herausforderung dar. Ganz allgemein handelt es sich aber um ein Thema, welches mit großen pädagogischen Chancen verbunden ist. Die moderne Hirnforschung zeigt,

dass zu den bedeutsamsten Voraussetzungen für die Hirnentwicklung junger Menschen lebenswirkliche Probleme und Herausforderungen gehören, die sie auf der Basis sicherer Bindungen zu anderen Menschen aus eigener Anstrengung bewältigen (HÜTHER 2008, 54). Zweifellos beinhalten die genannten Entwicklungsaufgaben im sozialen Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter das Potential, diesen Anforderungen zu genügen.

Indem das problemlösende Handeln der jungen Menschen als Entwicklungshandeln (Coping) definiert wird, verliert es seine pathologisierende Konnotation (BERG et al. 1998). Anstelle einer Sanktion oder der Behandlung eines sozial unerwünschten Verhaltens, die im Sinne des Labeling Approach (BECKER 1963) die Defizitzuschreibung weiter manifestieren würde, tritt die soziale Unterstützung bei der Bewältigung einer sozial erwünschten Entwicklungsaufgabe. Die empirische Forschung zur Entwicklungsregulation beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zeigt beeindruckende Fähigkeiten der Jugendlichen, den Anforderungen beim Übergang in die Berufsausbildung gerecht zu werden (HECKHAUSEN u. TOMASIK 2002). Diese Fähigkeiten gilt es auch bei Schulverweigerern zu wecken und zu entwickeln. Denn das Motiv „Teilhabe“ – operationalisiert über den *Abschluss der Schule* – kann im Sinne einer anzustrebenden aktiven Coping-Strategie (vgl. HECKHAUSEN 2002, GOMEZ et al. 1999) nur dann wirksam werden, wenn der handelnde junge Mensch sich eine realistische Erfolgserwartung ausrechnen darf.

SCHULERFOLGSSICHERHEIT UND AKTIVES BEWÄLTIGUNGSHANDELN

Die Förderung von Schulverweigerern bewegt sich also im Spannungsfeld zwischen dem Wert, welcher dem eigenen Schulerfolg beigemessen wird (Schulerfolgswert als Operationalisierung von Teilhabestreben), und der Erwartung, den angestrebten Erfolg auch realisieren zu können (Schulerfolgserwartung). Nur wenn Schulerfolgswert und Schulerfolgserwartung hoch angesiedelt werden, entsteht eine Zuversicht, die Voraussetzung für ein aktives Bewältigungshandeln ist und für die im Rahmen der weiteren Betrachtung der Begriff „Schulerfolgssicherheit“ eingeführt wird.

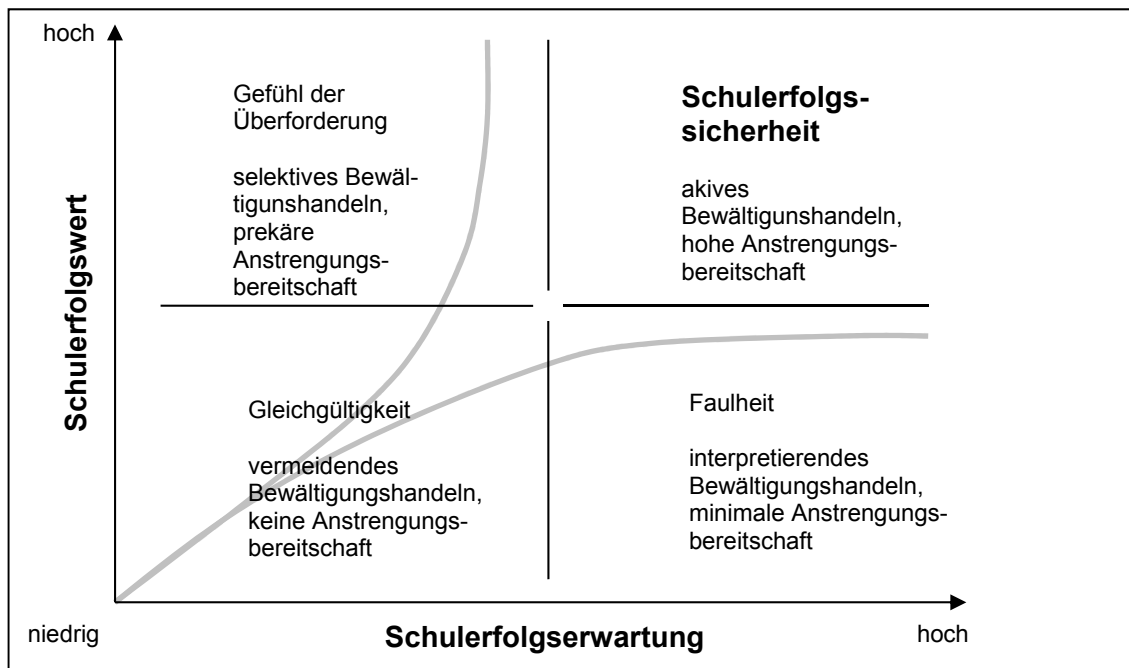


Abbildung 15: Schulerfolgssicherheit als Folge eines hohen Schulerfolgswerts bei gleichzeitig hoher Schulerfolgserwartung

Die Abbildung zeigt die Schulerfolgssicherheit als Voraussetzung für ein aktives Bewältigungshandeln, bei dem der junge Mensch seine Entwicklungsaufgabe mit hoher Anstrengungsbereitschaft und mit aktiver Nutzung seines Unterstützungssystems angeht und bewältigt. Schulerfolgssicherheit entsteht, wenn bzw. so lange der dem Schulabschluss beigemessene Wert (Schulerfolgswert) und die Erwartung an den Erfolg der Bemühungen (Schulerfolgserwartung) sich beide auf hohem Niveau bewegen (vgl. HECKHAUSEN 2002, GOMEZ et al. 1999).

Junge Menschen, die bei hohem Schulerfolgswert nur über eine geringe Schulerfolgserwartung verfügen, neigen dagegen zu einem selektiven Bewältigungshandeln und werden ihre Aktivitäten eher nach innen richten, um sich bei der Zielverfolgung motiviert zu halten. Ihre Anstrengungsbereitschaft wird je nach zu bearbeitender Teilaufgabe starken Schwankungen unterliegen und ihre Stimmungslage dürfte zwischen „himmelhoch-jauchzend“ und „zu-Tode-betrübt“ pendeln. Diese jungen Menschen sind der starken Versuchung ausgesetzt, den Schulerfolg mit der Zeit abzuwerten, um damit schließlich die Lösung der anstehenden Probleme zu umgehen.

Jugendliche mit niedrigem Schulerfolgswert und niedriger Schulerfolgserwartung neigen in diesem Sinne zu einem vermeidenden Bewältigungsver-

halten. Sie versuchen, das Problem zu ignorieren und sich auf die eigenen Affekte zu konzentrieren (z.B. nicht an das Problem denken, sich körperlich abreagieren, Drogen nehmen, sich verweigern). Sie entwickeln gegenüber dem Entwicklungsziel Schulabschluss eine zumindest vordergründig gleichgültige (Null-Bock-)Haltung.

Die vierte Gruppe hegt keine oder nur geringe Zweifel, den Schulabschluss zu schaffen, misst ihm jedoch keine hohe Bedeutung (mehr) bei, weil möglicherweise andere Entwicklungsaufgaben oder – ganz allgemein – andere Reize eine höhere Bedeutung im Leben eingenommen haben. Diese jungen Menschen sind vielleicht früh Vater oder Mutter geworden, haben sich früh verselbständigt und müssen in erster Linie für den eigenen Lebensunterhalt oder zusätzlich den einer jungen Familie sorgen. Andere haben für sich vielleicht Orientierungen außerhalb einer klassischen Erwerbsbiografie gefunden. Sie zeigen ein interpretierendes Bewältigungshandeln, finden entlastende Begründungen, warum Teilziele gerade nicht erreichbar sind und schieben die Bewältigung ihrer Aufgaben „mit guten Gründen“ auf die lange Bank. Auch ihre Lage ist prekär, weil die Wahrscheinlichkeit, dass sie ihr Ziel noch erreichen, immer weiter abnimmt, nicht zuletzt deshalb, weil die Möglichkeiten einer kompensierenden Förderung (z.B. durch Erziehungshilfen) mit zunehmendem Alter geringer werden.

2.6.2 Motivation als Herausforderung

Im Kontext der vorliegenden Arbeit stellt sich die Frage, wodurch Lernmotivation (bei Schulverweigerern) entsteht, wie Anreize gegeben werden können oder wie äußere Umstände, die vorhandene Anreize überlagern, in ihrer negativen Wirkung abgeschwächt werden können.

VERWEIGERUNG ALS AUSDRUCK ZIELGERICHTETEN HANDELNS

Die Befähigung der Betroffenen, entgegen erheblicher Widerstände (Druck von Eltern und Lehrern, Sanktionen im Rahmen der Schulpflicht, innere Konflikte durch Schwinden der eigenen Teilhabechancen) zielgerichtet zu handeln, wird als Ressource erkannt. Ein Großteil der Schulverweigerer bringt erhebliche Energie auf, um den Schulbesuchs zu vermeiden. Mit Organisationsgeschick und Klugheit gehen sie den daraus resultierenden Problemen aus dem Weg und realisieren Alternativen zum Schulbesuch, die

ihnen interessanter und daher anstrebenswerter erscheinen. Dieselben Befähigungen müssten sie dem Grunde nach auch für das Erreichen der eigenen Lebensziele nutzbar machen können. Unter dem Aspekt des zielgerichteten Handelns weist ein Schüler, der gewohnheitsgemäß und ohne eigene damit verbundene Zielvorstellungen in die Schule geht, hinsichtlich seiner handlungssteuernden Motive möglicherweise ein deutlich geringeres Potential auf, als ein Schulverweigerer, der entgegen erheblicher Widerstände der Schule fern bleibt.

MOTIV VERSUS MOTIVATION

Trotz Verhaltensweisen, die Schulverweigerer als Aussteiger erscheinen lassen (z.B. Leben auf der Straße oder in der Drogenszene, Null-Bock-Haltung), haben sie Zukunftsvorstellungen, die durch den Wunsch nach Normalität geprägt sind. Damit verbunden ist das Motiv, einen Schulabschluss zu machen und auf dessen Basis weitere Ziele im Leben zu erreichen. Ihre Zukunftswünsche decken sich mit denen anderer Jugendlicher und richten sich auf Familie, einen guten Beruf, ein gesichertes Einkommen, ein Auto usw. (OEHME 2007, 158 u. 204; SCHORR 1997; WETZELS u. WILMERS 2000). Bei Schulverweigerern kann also von einer belastbaren Motivlage ausgegangen werden. Das Vorhandensein eines Motivs als zeitstabiles Personenmerkmal bedeutet aber noch nicht, dass ein Mensch motiviert ist und dass er das Handeln auf sein Motiv ausrichtet (vgl. RHEINBERG u. SALISCH 2008, 15). Das wird bei Schulverweigerern aufgrund der dokumentierten alters- und entwicklungstypischen Motivlagen bei gleichzeitig stabilem Verweigerungshandeln exemplarisch nachvollziehbar.

STÄRKUNG MOTIVATIONALER KOMPETENZEN

Motivationale Kompetenzen spielen in der Förderung von Schulverweigerern zunächst bei der Richtungsfindung und bei der Steuerung der Intensität des zukünftigen Lernverhaltens eine Rolle. Eine realistische Selbstwahrnehmung kann durch aufgabenbezogene, Rückmeldungen gefördert werden. Aufgabenorientierung trägt dazu bei, dass Wertungen im Positiven wie im Negativen nicht der Person, sondern deren Handlungen zugeschrieben werden. Unrealistische Selbstwahrnehmungen sollten nicht bekräftigt – jedoch insbesondere in den Anfängen einer Zusammenarbeit auch nicht unbedingt korrigiert werden. Misserfolgsängstliche junge Menschen, die im Rahmen ihrer Mitgestaltungsmöglichkeiten zur Wahl von einfachen Aufgaben neigen, soll-

ten allerdings nicht in unrealistischer Weise für deren Bewältigung gelobt werden. Dies verhindert die Kompetenzentwicklung und kann als geringe Fähigkeitszuschreibung interpretiert werden. Hingegen sollten Konsequenzen (un-)realistischer Selbsteinschätzung sachbezogen aufgezeigt werden. Motivationsfördernd wirkt die eigene Vorstellung von den emotionalen Folgen, die das Erreichen von Zielen nach sich ziehen wird. Realitätsnahe, unmittelbare Rückmeldungen über den individuellen Lernbedarf und die persönlichen Stärken sind hilfreich. Sie können als Bestandteil einer Anleitung zu angemessener (individuell mittelschwieriger) Aufgabenwahl verstanden werden. Hierzu trägt auch eine Differenzierung der Aufgaben bei. Die Anforderungen und Fähigkeiten sollen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen und den ehemaligen Schulverweigerer immer wieder von Neuem herausfordern. In diesem Sinne wirkt eine stetige Ermutigung zur Steigerung der eigenen Anstrengungsbereitschaft unterstützend (vgl. SPINATH 2005, 208 f). Die Lernförderung von Schulverweigern wird durch ein System mit klaren Strukturen unterstützt, weil dies die individuelle Entwicklung im Kontext der Anforderungen erkennen lässt. Dies erleichtert eindeutige, kontrollierbare Zielvereinbarungen, die sich an den persönlichen Möglichkeiten orientieren.

STÄRKUNG VON VOLITIONALEN KOMPETENZEN

Die volitionale Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, die ursprünglich gewählte Richtung auch unter konkurrierenden Neigungen und äußeren Ablenkungen beizubehalten. Bei der Förderung von Schulverweigerern geht es also um Prozesse, die dazu beitragen, das Handeln dauerhaft auf die Ziele der jungen Menschen auszurichten. Dabei kommt der Operationalisierung der Zielsetzungen und der darauf bezogenen Planungs- und Kontrollstrategien eine besondere Bedeutung zu (BIPP u. KLEINBECK 2005). Schulverweigerer müssen zur Formulierung von neuen Zielsetzungen ermutigt und angeleitet werden. Die Handhabbarkeit der Ziele soll dem eigenen Kontrollbedürfnis entsprechen. Hierbei sind zum Beispiel Lerntagebücher mit Zielkontrollen durch Vorher-Nachher-Vergleiche hilfreich. Bei auftretenden Schwierigkeiten im Rahmen einer Lernbegleitung ist es hilfreich, die individuellen und sozialen Bezugsnormen immer wieder zu vergegenwärtigen und so den Nutzen der Anstrengung erfahrbar zu machen. Lernende sollten individuell an schwierige Punkte herangeführt werden, damit sie die Erfahrung machen,

dass Schwierigkeiten überwindbar sind und dass Anstrengung sich lohnt (vgl. a.a.O., 209f).

STÄRKUNG DER SELBSTBEWERTUNGSKOMPETENZ

Die Selbstbewertungskompetenz beinhaltet die Fähigkeit zur realistischen Wahrnehmung der Wirksamkeit des eigenen Verhaltens und den adäquaten Umgang mit diesen Erkenntnissen. Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist sowohl ein Ergebnis als auch der Motor einer Handlungskette, an deren Ende jeweils eine Selbstbewertung steht. Deshalb darf eine solche Kompetenz bei Schulverweigerern nicht vorausgesetzt werden. Verschiedene Untersuchungen im Rahmen der Schulabsentismusforschung zeigen, dass viele Jugendlichen „die Schuld“ für ihre Verweigerung bei anderen sehen, bei den Lehrern oder den Mitschülern (PUHR 2001, SCHREIBER-KITTL U. SCHRÖPFER 2002, OEHME 2007). Diese Zuschreibungen sind als Kognitionen mit dem Ziel der Selbstregulierung des Individuums zu betrachten, und für die Stabilisierung der eigenen Motivation nützlich (RHEINBERG U. SALISCH 2008). Der zu einem späteren Zeitpunkt in seinem Selbstbild gefestigte junge Mensch wird vielleicht in der Lage sein, vor sich selbst und eventuell auch vor anderen diesen kleinen (Selbst-)Betrug einzugestehen. Es fördert die Motivation, wenn die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe der eigenen Anstrengung zugeschrieben wird, während Misserfolg (zunächst) eher externalisiert interpretiert werden darf.

Individuelle Zielabsprachen unterstützen die Erfahrung, dass Anstrengung sich lohnt. Lernfortschritte und das Erreichen von Teilzielen können individuell angemessen anerkannt werden. Noten eignen sich schlecht dafür, weil sie die Leistung nicht individuell sondern auf der Grundlage einer sozialen Bezugsnorm bewerten und die individuelle Anstrengung vollständig außer Acht lassen. Anstelle von Noten können Systeme eingeführt werden, in denen bestimmte Symbole für das Erreichen der individuellen Ziele stehen und offen sichtbar gesammelt werden können. Eltern sollten ebenfalls eingewiesen werden, um diese Systeme im häuslichen Umfeld nutzen zu können. Die wertschätzende Anerkennung von Erfolgen soll dazu beitragen, dass die ehemaligen Schulverweigerer diese auf ihre eigene Tüchtigkeit zurückführen. Demgegenüber sollte Misserfolg stets als Lernbedarf interpretiert werden. Positive Rückmeldungen steigern das Interesse fördern das Vertrauen in den Nutzen der eigenen Anstrengung (vgl. a.a.O., 210f).

DIE FLOW-THEORIE IN DER ARBEIT MIT EHEMALIGEN SCHULVERWEIGERERN

Ab einem gewissen Grad der Befähigung kommt es nach der Flow-Theorie zu einer Veränderung in den Motivationsprozessen. Extrinsische Motivationsanreize werden durch intrinsische abgelöst. Die Handlungsausführung selbst wird als motivierend erlebt. Kognitionen und Willensanstrengungen treten in den Hintergrund und spielen oft nur noch bei der Bestimmung neuer Herausforderungen oder nach Phasen der Unterbrechung eine Rolle. In einem dem Flow-Erleben nahen Zustand handelt der Mensch hochmotiviert. Im Flow-Erleben werden Handlungen auf höchster Leistungsstufe ausgeführt, wodurch eine hohe Produktivität entsteht. Ehemalige Schulverweigerer, die sich für ihre Ziele begeistern und durch neue Lernfortschritte an bereits verloren geglaubte Perspektiven anknüpfen, können in solchen Situationen besonders intensive Lernfortschritte erzielen. Das Lernen „im Flow“ kommt von innen heraus und steht im Gegensatz zu einem schnellen, extrinsisch motivierten „Reinpauken“ (vgl. PLÖHN 1998, S.7).

Neben der Anstrengungsbereitschaft sind verschiedene weitere Kriterien für ein dem „Flow“ ähnlichen Erleben förderlich:

- ❑ Situationen müssen klare Strukturen aufweisen und eindeutige Ziele beinhalten, damit die Anforderungen konkret wahrgenommen werden.
- ❑ Anforderungen und Fähigkeiten müssen in einem optimalen Verhältnis zueinander stehen und eine stetige Herausforderung für den Handelnden darstellen.
- ❑ Ziele müssen (selbst) kontrollierbar sein.
- ❑ Die Situationen müssen nach Möglichkeit unmittelbare Rückmeldungen geben.
- ❑ Die Situationen müssen für den Handelnden in irgendeiner Weise attraktiv sein und einen persönlichen Bezug haben, damit er handelt und sich vertiefen kann.
- ❑ Die Situationen sollen möglichst wenig Ablenkungsmöglichkeiten beinhalten, damit die Aufmerksamkeit und Konzentration erhalten bleibt und gefördert wird.
- ❑ Die Situationen sollen einen wiederholenden und durchgängigen Charakter haben.

(vgl. PLÖHN 1998, 9 f; SPINATH 2005, 208)

Unter den genannten Voraussetzungen besteht die Chance, dass anstelle äußerer Hilfen und innerer Kognitionen zur Handlungssteuerung ein Gefühl der Selbstgewissheit tritt, wie es in der Flow-Theorie für Phasen optimaler Motiviertheit und hoher Passung zwischen Fähigkeit und Anforderung (auf hohem Niveau) beschrieben ist (vgl. CSIKSZENTMILHALYI u. AEBLI 2008, 30 ff).

2.6.3 Selbstwirksamkeit als Nachhaltigkeitsfaktor

SELBSTWIRKSAMKEIT IN DER ARBEIT MIT SCHULVERWEIGERERN

Schulverweigerer haben erfahren, dass sie ihr auf Zielerreichung oder auf Vermeidung ausgerichtetes Handeln auch gegen den massiven Widerstand anderer Menschen durchsetzen konnten. Dieser Ausdruck von Selbstwirksamkeit kann im Sinne einer Ressource umgedeutet werden. Die ehemaligen Verweigerer schätzen im Sinne einer mentalen Vorwegnahme ihre Selbstwirksamkeit in zielgerichteten Lernprozessen ein und bewerten ihre darauf bezogenen subjektiven Möglichkeiten der Bewältigung. Die hierbei gewonnenen Überzeugungen haben Einfluss auf die Motivation, auf das Befinden und damit auf die Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit (vgl. SCHWARZER u. JERUSALEM 2002, 35). Ehemalige Schulverweigerer, die davon ausgehen, ihre Angelegenheit selbständig erfolgreich regeln zu können, und die sich der sozialen Unterstützung durch Menschen aus ihrer Umgebung gewiss sind, sind motiviert, zeigen im Rahmen ihrer Möglichkeiten gute Leistungen und haben optimistische Erwartungen an ihre Selbstwirksamkeit (vgl. SCHUNK u. PAJARES 2002). Das Erleben kontrollierter autonomer Handlungsmöglichkeiten wirkt sich positiv auf den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen aus (DECI u. RYAN 1985). Die Selbstwirksamkeit kennzeichnet die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei geht es nicht um Aufgaben oder Probleme, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad die Investition von Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht. Bedeutsam ist darüber hinaus auch die Bewertung der Ergebniserwartung (BANDURA 1977, 21).

Schulverweigerer, die kaum noch über systembezogene Handlungsmöglichkeiten verfügen, schätzen ihre eigenen Kompetenzen niedrig ein, obwohl ihre

Rahmenbedingungen ein kontrolliertes autonomes Handeln gar nicht mehr zulassen (vgl. BOEKAERTS 1998). In belastenden Lebenssituationen oder bei Problemen in der Schule leiden Kinder oder Jugendliche häufig unter dem Sinnverlust der Dinge, die um sie herum geschehen. Oft äußern sie: „Das hat doch alles keinen Sinn mehr.“ Mit entsprechender Unterstützung können diese jungen Menschen über persönliche Ziele oder die Frage des Lebenssinns reflektieren (vgl. OEHME 2007, 303). Trotz Verhaltensweisen, die sie als Aussteiger erscheinen lassen (Leben auf der Straße, dem Bahnhof, in der Drogenszene, Trebegang usw.) haben sie Zukunftsvorstellungen, die durch den Wunsch nach Normalität geprägt sind. Sie haben ein grundsätzliches Lernbedürfnis, nehmen im scheinbaren Gegensatz dazu aber eine ablehnende Haltung gegenüber den formellen Aspekten des schulischen Kontextes ein (vgl. a.a.O., 156 f).

AUTONOMIESTREBEN UND KONTROLLBEDÜRFNIS ALS RESSOURCE

Der Individualität und der Selbststeuerung beim Lernen wird im schulischen Kontext ganz allgemein eine zunehmende Bedeutung beigemessen (vgl. Bildungsplan BW 2004). Menschen wollen die eigenen Verhältnisse kontrollieren – sich also autonom erleben und die Dinge handhaben können (DECI u. RYAN 1985). Dem Bedürfnis nach Kontrollierbarkeit der eigenen Lebensbedingungen folgend, neigen die Schulverweigerer dazu, sich noch „autonom“ zu machen, indem sie sich von Mitschülern, Lehrern, Eltern und von Versuchen, ihnen zu helfen, immer mehr abkapseln und nur noch alles selbst zu regeln versuchen (quasi im Sinne einer „übersteigerten“ Autonomie-Ressource). Dieser Rückzug auf ein betont autonomes Auftreten ist den tatsächlichen Bewältigungsmöglichkeiten nicht angemessen und wirkt zuweilen hinderlich für eine helfende Intervention. Gleichwohl stellt das Autonomiestreben im Sinne der geforderten Selbststeuerung beim Lernen auch eine Ressource dar. Deshalb ist es sinnvoll, im Sinne einer paradoxen Intervention didaktisch-methodische Ansätze zur Förderung selbstgesteuerten Lernens bei Schulverweigerern zu implementieren. Sie sollen die Möglichkeiten haben, über ihre Wege beim Lernen selbst zu entscheiden und dadurch neben der Wissensaneignung vor allen Dingen ihre Selbstlernkompetenzen entwickeln.

Die Art und Weise, wie die Lernbedingungen gestaltet werden, haben entscheidenden Einfluss auf das Erleben von Autonomie. Lernende, bei denen

diese Bedingungen erfüllt sind, sind motivierter, zeigen bessere Leistungen und haben optimistischere Erwartungen an ihre Selbstwirksamkeit (SCHUNK u. PAJARES 2002, 15ff). Wo die Möglichkeiten des Handelns ehemaliger Schulverweigerer eingeschränkt sind, wirkt sich dies ungünstig auf ihr Bedürfnis nach Kontrollierbarkeit aus. Dabei wirkt es sich ungünstig aus, wenn die jungen Menschen statt der äußeren Bedingungen einen Mangel in der eigenen Kompetenz für ihre fehlenden Kontrollmöglichkeiten verantwortlich machen (SATOW, 1999). Lernende, denen nur in geringem Maß autonome Handlungsmöglichkeiten zugestanden werden, schätzen ihre eigenen Kompetenzen vergleichsweise niedrig ein, obwohl die Rahmenbedingungen ein kontrolliertes autonomes Handeln gar nicht zuließen (BOEKAERTS 1998). Wenn Lernende sich in ihren autonomen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt fühlen, wird sich das negativ auf ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung auswirken. Entsprechend wirkt sich das Erleben kontrollierter autonomer Handlungsmöglichkeiten positiv auf den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen aus (DECI u. RYAN 1985).

FÖRDERUNG DES SELBSTWIRKSAMKEITSERLEBENS

Die Erwartung von Selbstwirksamkeit in selbst gesteuerten Lernprozessen ist nicht gleichzusetzen mit einer allgemein zuversichtlichen Einschätzung der allgemeinen Befähigung, das Leben erfolgreich zu meistern (vgl. SCHWARZER u. JERUSALEM 2002, 40). Es ist aber naheliegend, von einer nicht erfolgreich bewältigten Schulbiographie auf Probleme bei der Bewältigung weiterer Anforderungen im Leben zu schließen. Denn im Rahmen von Sozialisationsprozessen bilden sich zunehmend konsistente und selbstverstärkende Kompetenzüberzeugungen heraus. Sie erweisen sich aber ein Leben lang als veränderbar und dynamisch (vgl. BANDURA 1997, 332 f). Erfahrungen von Erfolg tragen zum Aufbau positiver Selbstwirksamkeitseinschätzungen bei.

In selbstgesteuerten (individualisierten und flexibilisierten) und zugleich gut flankierten Lernprozessen können Schulverweigerer neue Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln, wenn sie in eine aktiv handelnde Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten gebracht werden. Zunächst gilt es, einen auf Lernen und Schule bezogenen Zugang zu den Betroffenen zu schaffen. Ausgehend von einem Teilhabestreben und der damit verbundenen grundsätzlichen Motivation, auf einen Schulabschluss hin zu arbeiten, können in selbstbestimmten Lernprozessen individuelle Problemlösestrategien entwi-

ckelt und persönliche Ressourcen zur Nutzung gebracht werden. Im geschützten Rahmen des individuellen Lernarrangements macht der schulaversiv handelnde junge Mensch wichtige Erfahrungen mit seinen eigenen Fähigkeiten und mit den Möglichkeiten der Unterstützung durch seine sozialen Kontakte. Dabei setzt er sich über seine Annäherung an die alterstypische Entwicklungsaufgabe „Schulabschluss“ mit sich selbst, seinen eigenen Zukunftsvorstellungen und -wünschen und mit seiner sozialen Umwelt kritisch auseinander.

Wenn das Lernen einer starken Außenkontrolle unterliegt, hat das deutlich negative Auswirkungen auf die intrinsische Motivation von ehemaligen Schulverweigerern. Werden demgegenüber selbständiges Handeln und Eigeninitiative gefördert und können die wieder Lernenden thematisch und methodisch mitentscheiden, stärkt und erhält das ihre intrinsische Motivation. Die Lernbedingungen müssen den Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Zugehörigkeit entsprechen, damit die Überzeugung eigener Selbstwirksamkeit und die Motivation der Lernenden sich entfalten (vgl. DECI u. RYAN 1993, 223 ff). Indem das Handeln wieder Lernerfolge vermittelt, fördert es die Erwartung, Erfolge sich selbst (der eigenen Anstrengung, den eigenen Fähigkeiten) zuschreiben zu können, diese also intern zu attribuieren.

ENTKOPPELUNG INDIVIDUELLER UND SOZIALER ENTWICKLUNGSAUFGABEN

Kompetenzerweiterung eines jungen Menschen darf sich nicht in der isolierten Förderung einzelner Bereiche erschöpfen. Sie bezieht mindestens drei verschiedene Kompetenzbereiche mit ein:

- ❑ Ich-Kompetenz: sich selbst wahrnehmen, erleben, verstehen, mit seinem Sosein umgehen und mit sich selbst zufrieden sein.
- ❑ Sach-Kompetenz: die materielle Umwelt wahrnehmen (= sie erleben und sie verstehen) und in ihr und mit ihr umgehen.
- ❑ Sozial-Kompetenz: erfahren und erkennen, dass sich alle Lernprozesse im Spannungsfeld zwischen den eigenen Bedürfnissen und den Bedürfnissen der Anderen vollziehen.
(vgl. FISCHER 2004, 20).

Eine Notwendigkeit, die verschiedenen Bereiche der Entwicklung gleichzeitig und in gleicher Intensität anzusprechen, ist jedoch nicht gegeben. Denn die Akzentuierung des einen oder anderen Bereiches ist sinnvoll, wenn die Bedingungen hierfür – vielleicht im Gegenteil zu denjenigen für andere Bereiche – besonders günstig sind und wenn zu erwarten ist, dass eine positive Entwicklung in dem herausgehobenen Bereich auf die anderen ausstrahlen wird. Die Entwicklung verläuft nicht immer kontinuierlich (kumulativ). Ebenso können diskontinuierliche (innovative oder kritische) Prozesse auftreten. Innerhalb einer Entwicklungsdimension oder eines Entwicklungsabschnittes können einzelne Verhaltensweisen einem Abbauprozess, andere einem Wachstumsprozess unterliegen. Aufkommende Divergenzen zwischen den Dimensionen können sowohl entwicklungsfördernd als auch -hemmend wirken. Letztendlich ist von einer lebenslangen Entwicklung mit einer Vielzahl von Veränderungsmustern auszugehen (vgl. FISCHER 2001, 109f).

Obwohl soziale Vergleichsmöglichkeiten grundsätzlich positiv zu bewerten sind, dürfen sie im Kontext von Schulverweigerung nicht zur Voraussetzung einer Hilfe gemacht werden. Denn zum einen beinhaltet der soziale Vergleich auch die Gefahr, die Ergebnisse der eigenen Anstrengungen gering zu schätzen. Zum anderen ist Schulverweigerung nicht selten vor dem Hintergrund nicht gelingender sozialer Gruppensituationen zu interpretieren, so dass gerade in der temporären Trennung der Entwicklungsaufgaben „Schulabschluss“ und „soziale Integration“ die Chance der Entflechtung gegeben ist. Und so werden auch die Erfahrungen von autonomer Bewältigungsmöglichkeit wahrscheinlicher.

2.6.4 Soziale Unterstützung als Puffer und Entwicklungsnische

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG IM KONTEXT VON SCHULE

Soziale Unterstützung kann dazu beitragen, belastende Lebensumstände zu mildern. man spricht von Direkteffekten, wenn es sich um alltägliche nicht intentionale Wirkungen handelt, und von Puffereffekten, wenn sie zielgerichtet organisiert werden. Die soziale Unterstützung wirkt entweder auf die Umstände, indem sie etwa die belastenden Wirkungen reduziert, oder auf die Wahrnehmung des Betroffenen und auf seine Möglichkeiten der Interpretation und der Bewältigung (vgl. NESTMANN 1988, 79f). Auf diese Weise werden also sowohl die problembezogene – als auch die kognitiv-emotionale Bewälti-

gung von Problemen unterstützt. Ein Schüler, der durch Klassenkameraden gemobbt wird, kann durch die soziale Unterstützung einerseits Strategien erlernen, sich effektiver zur Wehr zu setzen, andererseits seine Selbstwahrnehmung stärken, indem er etwa lernt, Äußerungen anderer nicht auf sich selbst zu beziehen.

SOZIALE NETZWERKSTRUKTUREN IM INDIVIDUALISIERTEN LERNPROZESS

Wenn Menschen vor großen Herausforderungen stehen ist es für sie hilfreich zu wissen, dass andere diese erfolgreich gemeistert haben. Für junge Menschen in individualpädagogischen Lernsettings kann diese Erfahrung durch Kommunikation im Rahmen sozialer Netzwerkstrukturen ermöglicht werden. Durch die Hilfe von Menschen aus dem persönlichen Unterstützungssystem machen Schulverweigerer außerdem wieder die Erfahrung, nicht alleine zu sein, und erhalten bestärkende und anerkennende Rückmeldungen durch Bezugspersonen. Mithilfe dieser externen Stütze widerstehen sie eher der Versuchung, gleich beim Misslingen einer Sache aufzugeben. Sie werden unterstützt, durchzuhalten ohne direkt auf einen Misserfolg hin zu attribuieren (vgl. HECKHAUSEN 1966).

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG IN DER ARBEIT MIT SCHULVERWEIGERERN

In der Arbeit mit Schulverweigerern sind über diesen rein operativen Ansatz hinausgehende Handlungsstrategien notwendig. Die Resilienzforschung und neuere Bindungsstudien zeigen, dass Bindungsmuster als Modelle der funktionalen Organisation an den Schnittstellen zwischen Individuum und Umwelt dienen (FINGERLE 2008, 302). Diese Sichtweise verweist auf die Möglichkeit der Modifikation innerer Arbeitsmodelle über die Zeit der ersten Entwicklung des Selbst hinaus. Soziale Unterstützung kann in diesem Sinne lebenslang wirksam werden (FISCHER 2009, 162). Die Kriterien, die für eine auf sicherer Bindung beruhende Interaktion zwischen Individuum und Umwelt gelten, können von den ersten Lebensjahren auf schulische oder berufliche Bildungsprozesse abstrahiert werden, wie verschiedene Studien übereinstimmend belegen (OPP u. PUHR 2003; FINGERLE 2008; EGLOFF 1997; KADE 2005; SEITTER 2003). Um derartige Wirkzusammenhänge zu ermöglichen, bedarf es der Schaffung besonderer Rahmenbedingungen (Nischen), die den folgenden Anforderungen unbedingt genügen müssen:

- ❑ Vermeidung der Überforderung der Regulierungsfähigkeit einer Person

- ❑ Unterstützung der Explorationsfreude im Hinblick auf die Umwelt und die eigenen Fähigkeiten
- ❑ Orientierung der Exploration auf Ziele, die sozial - und im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten - anschlussfähig sind
(FINGERLE 2008, 304)

WERNER (2008) hat unter Bezug auf übereinstimmende Ergebnisse verschiedener Resilienzstudien die im Sinne von Schutzfaktoren wirksam werdenden Eigenschaften junger Menschen und der sie umgebenden sozial-ökologischen Räume zusammengestellt. Diese Faktoren sollen im Folgenden auf die Arbeit mit Schulverweigerern übertragen werden (ebenda, 22 ff).:

- ❑ Ressource: Temperamenteigenschaften des Säuglings oder Kleinkindes, die bei Erwachsenen positive Reaktionen auslösen

Dieser Ressource des frühen Kindesalters entspricht bei der Konstruktion einer Nische (FINGERLE 2008), die sich an den Kriterien einer sicheren Bindung orientiert, eine akzeptierende, sich für die Belange des jungen Menschen interessierende und begeisternde erzieherische Haltung und ein offener fairer Kontakt (GÜNTERT 2011). Eine solche Haltung zeigt sich beispielsweise durch eine voraussetzungsarme Entscheidung über die Gewährung einer Hilfe, die nicht an Gegenleistungen der jungen Menschen gebunden ist (vgl. KLATETZKI 1993). Solche Gegenleistungen haben sich im Rahmen der Hilfeplanungen nach dem SGB VIII leider etabliert: Die Hilfe wird nur dann gewährt, wenn der junge Mensch die damit verbundenen Bedingungen vollständig akzeptiert und wenn die Erfolgsaussichten hoch sind. Auf derartige Bedingungen zu verzichten ist fachlich geboten. Auch darf eine Hilfestellung nicht von einem „Glücksfall menschlicher Begegnung“ (SCHRAPPER 2008) abhängig sein. Bei Schulverweigerern geht es darum, die Unterstützung bei der Bewältigung der lebensbedeutsamen Entwicklungsaufgabe *Abchluss der Schule* ohne Wenn und Aber zu gewähren. Die Lebenssituation der jungen Menschen ernst nehmen bedeutet, ihnen „gute Gründe“ für ihre bisherige Schulverweigerung zu unterstellen.

- ❑ Ressource: Fähigkeit des sicher gebundenen Kindes, ein soziales Umfeld aufzusuchen, das schützt und die eigenen Fähigkeiten und das Selbstbewusstsein verstärkt

Eine an den Kriterien sicherer Bindungsmuster orientierte soziale Nische ermöglicht dem jungen Menschen neue Erfahrungen, die einen deutlichen Kontrast bilden zu den bisherigen Lebensbedingungen. Diese Erfahrungen sollen einen anderen Blick auf die Welt ermöglichen. Eine Welt, die nach berechenbaren Regeln funktioniert, in der er Schutz und Anerkennung findet und in der er –unabhängig von seinem Verhalten – die Chance auf ein besseres Leben erkennt (vgl. SCHRAPPER 2008, 192). Aus diesem Grund ist es hilfreich, wenn die Hilfe für Schulverweigerer im deutlichen Kontrast zu den bisherigen Erfahrungen steht. Damit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die jungen Menschen sich auf die Hilfe einlassen. Ihnen wird damit ein Spielraum eröffnet, die bisherigen Misserfolge zunächst einmal fremd zu attribuieren, um so das Selbstbild und die Motivation zu stärken.

- ❑ Ressource: Bindung an mindestens eine kompetente und stabile Person, sowie das Vertrauen in andere Menschen und in die Chancen im eigenen Leben

Für die Arbeit mit Schulverweigern bedeutet das, sie nicht gegen ihren eigenen Wunsch dazu zu drängen, sich wieder in Situationen zu begeben, die sie als überfordernd und für sich nicht handhabbar empfunden haben. Stattdessen geht es darum, soziale Ressourcen der sozialökologischen Umgebung so zu nutzen, dass die damit verbundenen Gefühle von Vertrautheit und Sicherheit erhalten bleiben. Vertrauenspersonen können als soziale Unterstützer mit der herausfordernden Aufgabe, für einen Schulabschluss zu lernen, verbunden werden.

- ❑ Ressource: Hohe Leistungsmotivation und Befähigung zu einer realistischen Leistungserwartung

Eine Anstrengung lohnt sich, wenn zu erwarten ist, dass sie in das gewünschte Ergebnis mündet, und wenn diesem Ergebnis eine entsprechende Wertigkeit zugemessen wird. Diese Zusammenhänge weisen darauf hin, dass Motivation eine entsprechende Motivlage voraussetzt (vgl. RHEINBERG u. SALISCH 2008, 15). Die soziale Unterstützung kann dazu beitragen, Gefühle von Angst und Hilflosigkeit zu reduzieren und den jungen Menschen zu ermutigen (vgl. DIEWALD 1991). Auf der operationalen Ebene erfordert die motivatio-

nale Unterstützung in der Arbeit mit Schulverweigerern ein Fördersystem, welches kleinschrittig aufgebaut ist und durch realistische, herausfordernde Ziele Handlungsanreize setzt. Innerhalb dieses Systems werden kleine Erfolge nicht in der Vergleichsgruppe gemessen sondern an der persönlichen Ausgangssituation. Sie treffen auf eine soziale Resonanz und werden freudig und freundlich anerkannt (vgl. HÜTHER 2008; 2011). Dem jungen Menschen werden innerhalb der von ihm zu bewältigenden Entwicklungsaufgabe Hilfen zur Orientierung gegeben. Es muss für ihn glaubhaft und nachvollziehbar sein, dass die gewährte Unterstützung und seine eigene Anstrengung den angestrebten Erfolg absichern. Hilfreich ist es, wenn am Beispiel ehemaliger Schüler erkennbar ist, dass der eingeschlagene Weg zum Erfolg führen kann (vgl. SCHWARZER u. JERUSALEM 2002, 42).

□ Ressource: Selbstwirksamkeitsüberzeugung und ein Vertrauen, das eigene Leben effektiv beeinflussen zu können

Den Überzeugungen eines sicher gebundenen Menschen entspricht in der Arbeit mit Schulverweigerern die Zuversicht der Erwachsenen, dass die jungen Menschen ihre Ziele erreichen werden. Diese Zuversicht wird unterstützt durch ein Fördersystem, welches in kleinschrittiger und gut rückgekoppelter Vorgehensweise entsprechende Selbsterfahrung ermöglicht. Die Erwachsenenhaltung ist weitgehend frei von der Erwartung definierter Ergebnisse und vorgegebener Zeitpläne. Auf diese Weise setzt sie die jungen Menschen nicht unter Druck. Dabei ist diese Haltung nicht verwöhnend, weil sie in nüchterner Form (wie ein Computerspiel oder ein Navigationssystem) die sachgesetzblichen Zusammenhänge und Notwendigkeiten transparent macht. Aber sie lädt freundlich dazu ein, sich innerhalb des so abgesteckten Feldes auszuprobieren und sich nach vorne zu wagen.

□ Ressource: Lehrer, die sich interessieren und herausfordern ohne zu überfordern.

Durch diese Haltung und durch die oben beschriebene Arbeitsweise begünstigen Lehrer die Entwicklung und Festigung interner Kontrollüberzeugungen und eine Zielbestimmtheit in der Adoleszenz, welche wiederum selbst als Schutzfaktor fungiert (vgl. WERNER 2008, 22 ff).

- Ressource: Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit, sich Rat und Unterstützung zu organisieren

Dieser Fähigkeit sicher gebundener Menschen entspricht in der Arbeit mit Schulverweigerern die Aktivierung und Nutzung eines individuellen Unterstützungssystems, welches sich maßgeblich aus den bereits verfügbaren sozialen Ressourcen der jungen Menschen rekrutiert. Eine unterstützende Leistung, die durch eine bestehende positive Beziehung legitimiert ist, hat eine deutlich bessere Wirkungsaussicht. Es bedarf eines Commitments zwischen dem Unterstützer und dem Empfänger einer Hilfe (vgl. DIEWALD 1991, 72). Es ist möglich, dass ein junger Mensch in einem Schulverweigererprojekt sich auf der Grundlage der Information über seinen Lernstand von einer Lehrkraft beraten lässt, während er diesbezüglich von dem dort ebenfalls tätigen Sozialpädagogen keine Empfehlungen akzeptieren würde. In den verwendeten Lernmedien jedenfalls sollte ein anzunehmender Unterstützungsbedarf antizipiert werden, so dass man an entsprechender Stelle dazu auffordern kann, sich Hilfe bei der Bewältigung einer Aufgabe zu organisieren. Und bei den Rückmeldungen zum Prozess sollte man es als eine positive Kompetenz anerkennen, wenn ein junger Mensch diese Möglichkeiten tatsächlich für sich nutzt.

- Ressource: Aktives Problemlösungsverhalten mit vielfältigen flexiblen Bewältigungsstrategien bei gleichzeitiger Akzeptanz eigener Einschränkungen

Die Schulverweigerer brauchen Ermutigung. Oftmals setzen sie sich selbst unter Druck und es fällt ihnen schwer, den bereits eingetretenen Entwicklungsrückstand im Vergleich zu Gleichaltrigen für sich zu akzeptieren. Sie müssen deshalb auch zur Geduld mit sich selbst angehalten werden. Durch das geduldige aber dennoch zielorientierte Arbeiten am *Abschluss der Schule* können die jungen Menschen mehr Klarheit über sich und ihr Leben gewinnen. Diese Arbeit an einer lebensbedeutsamen Aufgabe kann zur identitätsfördernden Erfahrung werden. Die jungen Menschen finden ihren eigenen Weg, mit den Anforderungen ihrer aktuellen Entwicklungsaufgabe zurecht zu kommen. Dies kann zu einer prägenden Hilfe zur Lebensbewältigung werden (vgl. HINTE 1992, 28).

□ Ressource: Fähigkeit, zu überlegen und zu planen

Die Schulverweigerer benötigen einen Rahmen, durch den sie ermutigt werden und Raum haben, sich über sich selbst und die eigenen Möglichkeiten und Grenzen klar zu werden. Man sollte die jungen Menschen aktiv zu einer solchen Selbstreflexion ermutigen. Dabei muss die Wertigkeit und die Wichtigkeit derartiger Bewusstwerdungsprozesse verdeutlicht werden, indem man deren Gleichrangigkeit neben den rein operativen Schritten der Bewältigung erfahrbar macht.

□ Ressource: „Eine gute Schule“. Diese wird als ein Ort erlebt, an dem positive Erfahrungen gesammelt werden können, die auch als Linderung vom bisherigen Stress wirksam werden.

Eine Schule wird als „gute Schule“ erfahren, wenn sich mit ihr Kognitionen wie Anerkennung, Orientierung oder Zugehörigkeitsgefühl und auch Emotionen wie Geborgenheit und Zuneigung verbinden. Hinsichtlich der Erfahrung von Anerkennung kann man zwischen persönlicher Wertschätzung und der Vermittlung eines Status unterscheiden (vgl. DIEWALD 1991, 73 f). Einen schulverweigernden jungen Menschen aus dem Kreislauf von Schulzwang, Verweigerung und Sanktion herauszulösen und ihm wieder neu die Erfahrung von Akzeptanz und Nützlichkeit zu ermöglichen, kann als Ausdruck persönlicher Wertschätzung verstanden werden. Ganz pragmatisch ist das Erreichen eines Schulabschlusses auch mit einem höheren Status verbunden: Der junge Mensch fühlt sich der Gruppe derer zugehörig, die einen Schulabschluss erreicht haben und denen damit mehr Zukunftschancen offen stehen. Mit dieser Orientierung ist die Vermittlung von Verhaltensmodellen und sozialen Normen angesprochen, die von allgemeiner Bedeutung für die Lebensführung sind. Die Orientierung an einer Normalbiographie wird erst durch die Herstellung realistischer Voraussetzungen (*Abschluss der Schule*) positiv bestätigt.

DIE BEDEUTUNG EINER WERTSCHÄTZENDEN ATMOSPHÄRE

Zum Wesen sozialer Unterstützung gehört die Information durch andere, geliebt und versorgt, geachtet und geschätzt sowie Teil eines Netzwerkes zu sein, in dem miteinander kommuniziert wird und in dem man sich gegenseitig unterstützt (vgl. COBB 1976, 300ff). Beteiligung und Gebrauchtwerden sind zwei verschiedene Möglichkeiten der Vermittlung von Zugehörigkeit (DIEWALD 1991). In der Arbeit mit Schulverweigerern kommt es also darauf

an, Möglichkeiten der Partizipation zu akzentuieren, wie dies in der Praxis zahlreicher Schulverweigererprojekte geschieht (vgl. SCHREIBER 2005). Das Gefühl, gebraucht zu werden kann erfahrbar gemacht werden, indem junge Menschen Verantwortung für andere übernehmen. Dies kann in hohem Maße sinnstiftend sein und somit zu einem positiven Lebensgefühl beitragen (vgl. DIEWALD 1991, 75; VON HENTIG 2006). Die Zugehörigkeit zu einem sozialen Netzwerk kann mit Gefühlen von emotionaler Beheimatung und von Sicherheit und Verlässlichkeit verbunden sein. In der Vermittlung solcher Geborgenheit besteht die durch soziale Unterstützung erbrachte zwischenmenschliche Leistung. Schulverweigerer fühlen sich in ihrem Selbstwert häufig in Frage gestellt und haben ein ausgeprägtes Gefühl von Misstrauen entwickelt (vgl. OEHME 2007, 159). Deshalb hat die Gestaltung einer wertschätzenden Atmosphäre in stabilen und verlässlichen sozialen Netzwerken in dieser Arbeit einen hohen Stellenwert.

2.6.5 Zusammenfassung

Die vier ausgewählten Ressourcenbereiche *Teilhabestreben, Motivation, Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung* wurden auf die Situation von Schulverweigerern übertragen. Die wesentlichen Aspekte hier noch einmal im Überblick:

WIDERSTAND ALS INDIKATOR VON POTENTIALEN

Im Zuge fortschreitender gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse sind auch junge Menschen heute wesentlich stärker als zu früheren Zeiten Mitgestalter ihrer eigenen Entwicklung (HECKHAUSEN 1999). Partizipation und Aushandlungsprozesse haben daher in der Erziehung deutlich an Bedeutung zugenommen. Die Schulpflicht steht, soweit sie nicht als Schutzrecht den jungen Menschen gegenüber in Erscheinung tritt, in einem bemerkenswerten Gegensatz zu dieser Voraussetzung. Junge Menschen, die teilweise gegen erhebliche Widerstände ihre Weigerung durchsetzen, eine Schule zu besuchen, lassen dabei durchaus auch das Potential einer um Autonomie ringenden heranwachsenden Persönlichkeit erkennen. Statt gegen diese dem Grunde nach positiven Kräfte anzukämpfen, spricht vieles dafür, sie als Ressource anzuerkennen und konstruktiv für die Förderung der Entwicklung nutzbar zu machen.

EINGESCHRÄNKTE TEILHABECHANCEN

Aufgrund der Schulpflicht und des flächendeckend ausgebauten, gegliederten Schulsystems müssten die Teilhabechancen in Bezug auf den Schulbesuch nahezu bei 100 Prozent liegen. Jedoch bleiben die individuellen Verwirklichungschancen trotz stützender Maßnahmen der Jugendhilfe und der Jugendpsychiatrie deutlich dahinter zurück (ARNDT et al. 2006). Ein Schulverweigerer ist wahrscheinlich niemand, der die ihm gebotenen Chancen einfach ausschlägt, sondern jemand, der aufgrund eingeschränkter Möglichkeiten der Verwirklichung an ihrer Nutzung gehindert ist. Weil der Schulabschluss Voraussetzung weiterer beruflicher und ausbildungsbezogener Perspektiven ist, sind Schulverweigerer objektiv vom Ausschluss von Teilhabechancen bedroht. Es besteht aber auch die Gefahr, dass sie sich selbst als nicht dazugehörig definieren und ihr Streben nach Teilhabe aufgeben, um sich anderen Orientierungen zuzuwenden (NURMI u. SALMEA-ARO 2002).

ÜBEREINSTIMMUNG VON ERWARTUNGEN UND ZIELEN

Auf der ganzen Welt messen Jugendliche ausbildungsbezogenen Zielen allergrößte Bedeutung zu (JOHN 2005; REINDERS 2004). Junge Menschen nehmen damit die gesellschaftlich an sie gerichteten Erwartungen auf und orientieren sich an diesen. Es ist vor diesem Hintergrund plausibel, auch Schulverweigerern als Potential zuzuschreiben, dass sie dem *Abschluss der Schule* einen hohen Wert beimessen. Damit dieser hohe Wert in ein aktives Bewältigungshandeln mündet, ist es wichtig, dass die jungen Menschen Vertrauen entwickeln und daran glauben, ihr Ziel tatsächlich erreichen zu können. Wird dem Schulerfolg ein hoher Wert beigemessen und ist die Erwartung auf den Erfolg ebenfalls hoch, entsteht Schulerfolgssicherheit als Voraussetzung von Anstrengungsbereitschaft.

MOTIVATIONSFÖRDERUNG BEI SCHULVERWEIGERERN

Teilhabestreben ist bei Schulverweigerern eine belastbare Motivlage (SCHORR 1997; WETZELS u. WILMERS 2000; OEHME 2007). Damit dieses Motiv in motiviertes Handeln mündet, bedarf es geeigneter Anreize. Ein wesentlicher Anreiz ist das Vertrauen, dass die eigenen Anstrengungen sich auch lohnen werden. Hier kann soziale Unterstützung eine moderierende Funktion einnehmen. Sie muss dabei so angelegt sein, dass Überforderungssituationen vermieden - und Anstrengung und Entwicklungsfortschritte individuell bewertet und gewürdigt werden. Die Lernenden sollten individuell an zuneh-

mend schwierige Aufgaben herangeführt werden, um für sie erfahrbar zu machen, dass Schwierigkeiten überwindbar sind und Anstrengung sich lohnt (SPINATH 2005). Hier helfen klare individuelle Zielabsprachen und Fortschrittskontrollen, die sich an individuellen Bezugsnormen orientieren.

STÄRKUNG DER SELBSTWIRKSAMKEITSÜBERZEUGUNG

Es ist davon auszugehen, dass sich bei Schulverweigerern im Laufe ihrer Schulbiographien konsistente und selbstverstärkende negative Kompetenzüberzeugungen herausgebildet haben. Solche Überzeugungen erweisen sich aber ein Leben lang als veränderbar und dynamisch (BANDURA 1997). Erfahrungen von Erfolg tragen zum Aufbau positiver Selbstwirksamkeitseinschätzungen bei. In selbstgesteuerten und zugleich gut unterstützten Lernprozessen werden die Schulverweigerer wieder in eine aktiv handelnde Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten gebracht und erreichen so ein höheres Maß an Selbstwirksamkeitserfahrung. Im geschützten Rahmen des individuellen Lernarrangements sammeln die jungen Menschen wichtige Erfahrungen mit ihren eigenen Fähigkeiten und mit ihren Möglichkeiten der Unterstützung durch ihre soziale Umwelt. Die Akzentuierung der Selbstwirksamkeit wird begünstigt durch eine Entkoppelung von individuellen und sozialen Entwicklungsaufgaben. Auch wenn soziale Vergleichsmöglichkeiten grundsätzlich positiv zu bewerten sind, dürfen sie im Kontext von Schulverweigerung nicht zur Voraussetzung einer Hilfe gemacht werden. Die temporäre Trennung der Entwicklungsaufgaben *Abschluss der Schule* und „soziale Integration“ erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sich Erfahrungen autonomer Bewältigungsmöglichkeiten einstellen.

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG ALS ENTWICKLUNGSNISCHEN

Die Schulverweigerer brauchen die soziale Unterstützung. Sie übernimmt wie ein Puffer kompensierende und stützende Funktion, wo die entsprechenden Instanzen und Kompetenzen in der Persönlichkeit des jungen Menschen noch nicht stabil genug entwickelt sind (NESTMANN 1988). In einem solchen Förderprozess lassen sich die Kriterien einer auf sicherer Bindung beruhenden Interaktion zwischen Individuum und Umwelt auf schulische oder berufliche Bildungsprozesse übertragen (OPP u. PUHR 2003; FINGERLE 2008; EGLOFF 1997; KADE 2005; SEITTER 2003). Hierzu müssen als Nische Förderbedingungen geschaffen werden, die Überforderung vermeiden, Sicherheit vermitteln, und die ein aktives Bewältigungshandeln der jungen Menschen

herausfordern, ihre Erfolge unterstützen und durch die soziale Resonanz eine herzliche Beteiligung erkennen lassen (FINGERLE 2008; HÜTHER 2008). Im Rahmen derartiger Nischen ist es möglich und empfehlenswert, die soziale Unterstützung an den Eigenschaften junger Menschen zu orientieren, die als Schutzfaktoren mit entwicklungsfördernder und stabilisierender Wirkung bekannt sind (WERNER 2008).

Im Folgenden soll nun die Flex-Fernschule als exemplarisches Angebot der Erziehungshilfen in Bezug auf das Aufgabenfeld der Schule vorgestellt werden, auf welches sich auch der empirische Teil der Arbeit bezieht. Diese Darstellung gibt auch wesentliche Aspekte des Vorverständnisses zum wissenschaftlichen Teil der Arbeit wieder. Die Praxisperspektive soll schließlich auch bei der Triangulation herangezogen werden.

3.1 Gründungsgeschichte und Leitgedanken

STATIONÄRE ERZIEHUNGSHILFE ALS RAHMEN

Die Flex-Fernschule ist eine Gliederung des Christophorus-Jugendwerkes in Oberrimsingen, einer stationären Einrichtung der Erziehungshilfe in Trägerschaft des Caritasverbands für die Erzdiözese Freiburg. Zielgruppe des Christophorus-Jugendwerkes sind vorwiegend männliche Jugendliche ab dem 14. Lebensjahr und junge Erwachsene, bei denen aufgrund multipler Diagnosen ein umfassender Bedarf erzieherischer und therapeutischer Hilfen und eine Indikation für stationäre Erziehungshilfe vorliegen. Die jungen Menschen haben in der Regel bereits mehrere Maßnahmen hinter sich. Die Hilfe wird häufig als „letzte Chance“ definiert. Als Einrichtung eines Spitzenverbandes hat das Christophorus-Jugendwerk einen zweiteiligen besonderen Auftrag: Das Christophorus-Jugendwerk soll jungen Menschen eine Perspektive bieten, für die andere Einrichtung keine Lösung mehr sehen. Dabei soll es neue methodische Wege gehen und so zur Weiterentwicklung der stationären Kinder- und Jugendhilfe beitragen.

FALLTREUE UND PARTIZIPATION ALS HINTERGRUND

Vor diesem Hintergrund wurden seit Ende der 1980er Jahre verschiedene Arbeitsformen und Methoden entwickelt, erprobt und dort, wo sie sich bewährt hatten, auch etabliert, evaluiert und dokumentiert. Die Entwicklung der Flex-Fernschule geht auf das Prinzip der Falltreue zurück: Die Zuständigkeit und die Verantwortung für einen jungen Menschen sollen in einer

Hand bleiben, auch wenn Ort und Inhalt der Hilfe sich ändern. Auf diese Weise sollen Beziehungsabbrüche vermieden werden. Stattdessen soll die Hilfe einer geänderten Einschätzung des bei einem jungen Menschen vorliegenden Hilfebedarf angepasst werden. Falltreue bedingt also eine Flexibilisierung der Hilfen. Eine besondere Herausforderung stellen dabei junge Menschen dar, die – bei bestehender Indikation – nicht bereit oder nicht in der Lage sind, im Rahmen einer stationären Erziehungshilfeeinrichtung zu leben. Diese jungen Menschen weigern sich entweder von vornherein, sich in die Obhut einer solchen Einrichtung zu begeben, oder sie brechen die Maßnahme vor der Zeit ab. Zwei Erfahrungswerte aus der Alltagspraxis erwiesen sich bei der Suche nach alternativen Zugangsformen als handlungsleitend:

1. Die im Rahmen von Aufnahmegesprächen übliche Frage nach den persönlichen Zielen, werden von den jungen Menschen fast ausnahmslos im Sinne der alterstypischen Entwicklungsaufgaben *Abschluss der Schule und Einstieg in Ausbildung und Beruf* beantwortet.
2. Junge Menschen, die eine Unterbringung in einer stationären Erziehungshilfemaßnahme verweigern oder abbrechen, fallen in der Regel nicht ins Bodenlose. Sie verfügen über Ressourcen, die ihnen ein Überleben außerhalb institutioneller Versorgungsstrukturen auch dann ermöglichen, wenn sie dabei nicht auf das Elternhaus zurückgreifen können oder wollen. Ihre Strategien sind dabei in verschiedener Hinsicht riskant, aber – zumindest kurzfristig – durchaus erfolgreich.

AUFSUCHENDE HILFE

Bei der Entwicklung der Flex-Fernschule ging es seit 1998 um den Versuch, mit der schulischen Förderung einen zentralen Leistungsbereich stationärer Erziehungshilfe auch für junge Menschen nutzbar zu machen, die trotz bestehender Indikation nicht in einer Einrichtung leben (wollen). Hierbei sollte die Kompetenz der jungen Menschen, sich unter Zuhilfenahme individueller sozialer Unterstützung selbst zu organisieren, für die Hilfe nutzbar gemacht werden. Bei der Konzeptentwicklung wurde versucht, die Perspektive und die konkrete Bedarfslage der jungen Menschen als Kriterien heranzuziehen. Auf diese Weise näherte man sich einem parteilich unterstützenden Ansatz.

MODELLPHASE

Die Flex-Fernschule konnte im Rahmen einer Modellförderung aus Mitteln des Kinder- und Jugendplanes des Bundes in den Jahren 1998 bis 2001 in den Grundzügen entwickelt und in der Zusammenarbeit mit sehr unterschiedlichen Zielgruppen erfolgreich erprobt werden. Aufgrund der positiven Erfahrungen und der damit verbundenen Erkenntnisse über die Angemessenheit des Leistungsangebotes gab es zum Ende der Modellförderung im Jahr 2001 im Land Baden-Württemberg mehrere Gespräche unter Beteiligung des Kultusministeriums, des Sozialministeriums, des Landeswohlfahrtsverbandes, des Städte- und Landkreistages und des örtlich zuständigen Trägers der Jugendhilfe, in denen über die rechtlichen und finanziellen Voraussetzungen für ein weiteres Bestehen beraten wurde. Schließlich wurde festgelegt, dass sich die Flex-Fernschule als Angebot der Erziehungshilfe weiter etablieren sollte. Leistung und Entgelt wurden dementsprechend mit dem zuständigen Träger der Jugendhilfe vereinbart. Das Land beteiligt sich mit einem Zuschuss zu den Personalkosten an der Finanzierung.

GRUNDGEDANKEN

Zentrale Grundgedanken zur Idee der Flex-Fernschule werden auf der Homepage der Einrichtung in vier prägnanten Formeln zusammengefasst:

Starkes Team für starke Schüler:

Für unsere Schüler machen wir uns stark. Dazu bringen wir von Flex viel Erfahrung mit und ein ausgereiftes Know-How.

Unser Teamverständnis bezieht die Jugendlichen, deren Eltern oder Betreuer sowie Vertreter von Einrichtungen und Ämtern mit ein.

Wir spielen mit offenen Karten und legen Wert auf eine gute Kommunikation.

Wir trauen unseren Schülern einiges zu! Viele haben in ihrem Leben schon viel Stärke gezeigt. Diese Stärke wollen wir nutzbar machen für ihre Ziele. Und wir wollen unsere Schüler noch stärker machen.

Du zeigst, was in dir steckt:

In dir steckt mehr, als viele denken!

O.K., mit der Schule hat es bisher nicht geklappt. Aber vermutlich hast du in der Zeit andere Dinge erlebt. Auch dabei hast du gelernt.

Vielleicht hast oder hattest du eine schwere Zeit. Vielleicht macht gerade das dich stark für das Leben.

Jetzt möchtest du auf deinem eigenen Weg einen Schulabschluss erreichen und du wirst dir und anderen beweisen, dass du das kannst!

Dabei hast du unsere ganze Unterstützung!

Sprungbrett ins Leben:

Ein Schulabschluss ist die Voraussetzung für alle weiteren schulischen oder beruflichen Perspektiven. Er ist außerdem ein Symbol für das Ende der Jugend und für den Eintritt ins Erwachsenenalter. Ihn zu erreichen ist deshalb eine lebensbedeutsame Aufgabe.

Wir dürfen nicht zulassen, dass jungen Leuten dieser Zugang versagt bleibt. Keiner darf verloren gehen!

Dranbleiben:

Flex bleibt dran. Jugendliche erleben Höhen und Tiefen. Manchmal erscheint das Ziel „Schulabschluss“ unerreichbar und die Motivation sinkt in den Keller. Oder im Leben geht gerade wieder einmal alles drunter und drüber. Lernunterbrechungen sind nicht per se ein Problem. Manchmal sind sie notwendige Atempausen. Schön, wenn es danach einfach wieder weiter gehen kann. Mit Flex fährt der Zug nicht ab!

LEITBILD DER FLEX-FERNSCHULE

Das nachfolgend wiedergegebene Leitbild wurde am 15. Oktober 2002 im Rahmen einer Teamklausur aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemeinsam erarbeitet. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieses Leitbildprozesses wiedergegeben (HECKNER 2002):

Mit Flex unterbreiten wir ein innovatives Lernangebot. Wir haben die Raster der etablierten Systeme von Jugendhilfe und Schule verlassen,

- *weil für die spezifische Zielgruppe ein adäquates Lernangebot gefehlt hat.*
- *weil wir diese jungen Menschen mit sehr gutem Erfolg erreichen.*
- *weil wir mit diesem Lernangebot einer zentral wichtigen gesellschaftlichen Aufgabe dienen.*

Wir richten das Lernangebot an den Bedürfnissen der lernenden jungen Menschen und den an sie gerichteten gesellschaftlichen Erwartungen aus.

Durch ständige Rückkopplung mit den Lernenden und deren relevanten Bezugssystemen gestalten wir Lernen als einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess.

Wir verstehen uns selbst als „lernende Organisation“.

Wir ermöglichen und unterstützen selbstgesteuertes Lernen

- *weil fremd gesteuertes Lernen bei diesen Schülern nicht zielführend war.*

- weil ein Teil der jungen Menschen diese Lernform braucht um lernen zu können und weil damit sehr gute Erfolge erzielt werden.
- weil wir auf diese Weise auch eine eigenständige Lebensführung und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen unterstützten.

Es gelingt uns mit dieser Arbeitsweise, Jugendliche in ihren Bedürfnissen und in ihren subjektiven Wertungen ernst zu nehmen.

Wir passen den Lernprozess an die individuellen Lebensumstände an.

Wir treffen mit diesem Angebot den Nerv vieler junger Menschen: Wir bieten die Leistung an, die von ihnen nachgefragt wird, ohne ungefragt darüber hinaus in ihr Leben einzugreifen.

Wir arbeiten in hohem Maße individualisiert,

- weil wir so schulverweigernde Jugendliche wieder erfolgreich fördern.
- weil junge Menschen motiviert und effektiv lernen, wenn sie von ihrer Scham und ihren Ängsten in einer Gruppe befreit sind.
- weil diese Arbeitsweise es ermöglicht, die vorhandenen Ressourcen der Lernenden zu nutzen.
- weil die Jugendlichen und wir dadurch die Möglichkeit haben, flexibel zu reagieren.

Wir koppeln an die individuellen Voraussetzungen und die an den jeweiligen Orten gegebenen Ressourcen und Arbeitsbedingungen an. Auf dieser Grundlage planen wir gemeinsam mit den Beteiligten den individuellen Lernprozess.

Wir geben kontinuierlich und in Zeitabständen zusammenfassende Rückmeldung zum Lernprozess und beraten lösungsorientiert im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung.

Wir setzen ineffektiv gewordene Lernprozesse vorübergehend aus und wirken bei der Herstellung erforderlicher Rahmenbedingungen mit. In solchen Phasen berechnen wir kein Entgelt.

Wir arbeiten engagiert und partnerschaftlich im Team zusammen,

- weil wir auf diese Weise die Stärken der einzelnen Mitarbeiter/Innen nutzen und eine optimale Leistung gewährleisten.

- *weil wir davon überzeugt sind, dass gemeinsam getragene Verantwortung der beste Weg zur Sicherung von Qualität ist.*
- *weil gute und kontrollierte Leistungserbringung für unserer Arbeitszufriedenheit wichtig ist.*

Wir arbeiten interdisziplinär (Lehrkräfte und Sozialpädagogen) und innerhalb der Lehrerteams fächerübergreifend zusammen.

Wir orientieren uns in der Zusammenarbeit im Team an denselben Maßstäben, um die wir uns in der Zusammenarbeit mit Lernenden und anderen Partnern bemühen: Wir gehen wertschätzend mit einander um und gehen Konflikte konstruktiv an.

Durch externe Beratung unterstützen wir unsere Zusammenarbeit und vermeiden „betriebsblinde“ Routinebildung.

Zu den guten Arbeitsbedingungen in diesem Sinne gehören auch eine flexible Arbeitszeitgestaltung und Raum für kreativen Austausch.

Unsere Arbeitsweise ist wirtschaftlich und effizient,

- *weil wir verantwortungsvoll mit öffentlichen und privaten Mitteln umgehen.*
- *weil wir auf diese Weise die Eigenständigkeit von Flex erhalten.*
- *weil wir Flex als ein marktgerechtes Angebot erhalten wollen.*

Unsere Leistung stellt ein begrenztes Angebot mit klarem Profil dar. Der darauf bezogene Prozess ist stark strukturiert und jederzeit transparent nachvollziehbar.

Unser Angebot stellt als effektive Lernhilfe eine eigenständige Leistung für die jungen Menschen und ihr Begleitsystem dar. In idealer Weise ergänzen wir damit auch verschiedene Formen individueller Jugendhilfe.

Wir vernetzen unsere Arbeit mit Partnern der jungen Menschen und in der Öffentlichkeit

- *weil wir die vor Ort vorhandenen Ressourcen zur Unterstützung der Lernenden nutzen wollen, statt eigene aufzubauen.*
- *weil wir hierin einen Beitrag sehen, den jungen Menschen auch in Zukunft ein bedarfsorientiertes Angebot bekannt und zugänglich zu machen.*

- *weil wir durch Teilhabe an unserer Entwicklung auch einen aktiven Beitrag zur Jugend- und Bildungspolitik leisten können.*

Wir erkunden die relevanten Netzwerkpartner und pflegen die Kommunikation regelmäßig und anlassbezogen.

Wir integrieren unsere Leistung in ein Netzwerk bestehender Hilfen am Wohnort der Lernenden und tragen auf diese Weise zu dessen Tragfähigkeit bei.

Wir gestalten eine aktive Kommunikation mit der Öffentlichkeit.

Wir publizieren Erkenntnisse und Ergebnisse unserer Arbeit und wirken an Fachveranstaltungen von Jugendhilfe und Schule mit.

3.2 Konzeptionelle Aspekte und Prozessqualität

FLEXIBILITÄT DURCH ORIENTIERUNG AM FERNUNTERRICHT

Die Flex-Fernschule ist eine Einrichtung der Erziehungshilfe. Die Förderung ist auf junge Menschen mit einem intensiven Unterstützungsbedarf ausgerichtet. Die Hilfe orientiert sich organisatorisch am Konzept einer Fernschule und hat dieses entsprechend den Erfordernissen der Zielgruppe weiterentwickelt. Als Fernschule ermöglicht die Einrichtung einen individuellen Förder- und Lernprozess. Der Lernort, die Lernzeit und die Sozialform des Lernens können flexibel bestimmt werden. Das Lerntempo orientiert sich an den persönlichen Möglichkeiten und lässt Spielraum für eine - im Vergleich zur Regelbeschulung – verkürzte oder auch ausgedehnte Bearbeitung der Inhalte. Unterbrechungen des Lernprozesses oder Wechsel des Wohnortes müssen sich nicht hinderlich auf den Prozess auswirken.

Die wöchentlichen Lerneinheiten werden individuell zusammengestellt und zur Bearbeitung zugesandt. Die Lernenden werden durch festangestellte Lehrkräfte betreut. Drei bis vier Lehrkräfte teilen sich als Fachlehrer die Zuständigkeit für einen Schüler. Ein Kollege übernimmt dabei die Aufgabe des Begleitlehrers. In dieser Funktion ist er persönlicher Ansprechpartner für den Schüler und für die Menschen innerhalb seines Unterstützungssystems. Er ist im regelmäßigen Austausch mit allen Beteiligten und koordiniert die Hilfe innerhalb des Kollegiums der Flex-Fernschule.

In Gestalt der „Fernschule“ erreicht das Erziehungshilfeangebot die jungen Menschen an wechselnden Wohnorten, auch bei einem Maßnahmewechsel. Es wird ein entwicklungsbedeutsamer Inhalt unmittelbar in die Lebenssituation der Lernenden hineingegeben. „Die Schule“ kommt gewissermaßen zum Schüler. Hierdurch sind die Zugangshürden für die jungen Menschen deutlich abgesenkt. Die Förderung durch die Flex-Fernschule stellt zugleich einen Anlass für das „Tätig-Werden“ anderer Hilfen dar. Ein junger Mensch, der sich gegenüber einer stationären oder ambulanten Erziehungshilfe verschlossen hat, bereitet sich beispielsweise mithilfe der Flex-Fernschule auf seinen Schulabschluss vor und erkennt erst im Verlauf dieser Förderung die Notwendigkeit einer weiteren sozialen Unterstützung. Nun ist er bereit, sich darauf einzulassen.

AKTIVIERUNG UND NUTZUNG VON RESSOURCEN

Ziel der Förderung durch die Flex-Fernschule ist es, bestehende soziale Ressourcen zu aktivieren und für die Förderung nutzbar zu machen. Auf diese Weise sollen die sozialen Beziehungen innerhalb des Netzwerkes eines jungen Menschen nachhaltig gestärkt werden, damit sie ihm auch nach Abschluss der Förderung durch die Flex-Fernschule – beispielsweise beim Übergang zur Ausbildung oder zur Arbeit – weiterhin zur Seite stehen.

ZIELGRUPPE

Zur Zielgruppe der Flex-Fernschule gehören junge Menschen beiderlei Geschlechts frühestens ab dem 12. Lebensjahr, die aus sehr unterschiedlichen Gründen den Zugang zum regulären Schulsystem verloren haben. Zugangsvoraussetzung hinsichtlich des Lernens ist das Anschlusswissen der 4./5. Klasse einer Hauptschule. Ausschlusskriterien sind nicht definiert, weil in jedem Einzelfall gefragt wird, welche Ressourcen am Wohnort des jungen Menschen zur Verfügung stehen, um eventuelle Einschränkungen zu kompensieren. Gemeinsam mit allen Beteiligten werden regelmäßig auch alternative Möglichkeiten der Förderung am Wohnort erörtert. Die Flex-Fernschule orientiert sich damit selbst an einem konsequent subsidiären Selbstverständnis. Dieses Selbstverständnis bedeutet auf der anderen Seite auch, eine Förderung auch unter nicht optimalen Bedingungen zu akzeptieren, wenn alle Beteiligten zu der Einschätzung gelangen, dass es sich dabei unter allen denkbaren Alternativen noch um die am ehesten geeignete handelt.

Zur Zielgruppe gehören:

- ☐ Junge Menschen, welche aufgrund ihres Sozialverhaltens oder wegen Schulverweigerung ausgeschult sind oder deren Schulpflicht dauerhaft ruht
- ☐ Junge Menschen, die nach dem Abbruch von Erziehungshilfemaßnahmen oder Psychiatrieaufenthalten ohne weitere Betreuung im Elternhaus leben und aufgrund der Abbrüche auch ihre schulische Perspektive verloren haben
- ☐ Junge Menschen in ambulanten oder stationären individualpädagogischen Maßnahmen der Erziehungshilfe im In- und Ausland
- ☐ Junge Menschen in ambulanten oder stationären Maßnahmen der Erziehungshilfe, denen – bei bestehendem Bedarf einer am Ort nicht verfügbaren Ersatzschule - der Verbleib in ihren fördernden Bezügen ermöglicht werden soll
- ☐ Junge Volljährige ohne Schulabschluss
- ☐ Junge Mütter mit Erziehungshilfebedarf
- ☐ Junge Menschen, die aufgrund einer längerfristigen (auch psychischen) Erkrankung am Unterricht einer Regelschule nicht teilnehmen können
- ☐ Junge Menschen, die gewohnheitsmäßig auf der Straße leben bzw. solche, die tageweise ihr Leben auf der Straße verbringen und die für pädagogische Institutionen, namentlich die Schule, nicht erreichbar erscheinen, die aber Kontakt zu einer Anlaufstelle bzw. zu einer Einrichtung der mobilen Betreuung haben, über welche direkt oder in Delegation die Begleitung des angestrebten Lernprozesses gewährleistet werden kann
- ☐ Drogenkonsumierende junge Menschen, für die sonstige Angebote der Erziehungshilfe nicht zur Durchführung kommen

INDIVIDUELLE LERNVORAUSSETZUNGEN

Entsprechend der heterogenen Zusammensetzung der Zielgruppe stellen sich die Lernbedingungen der jungen Menschen sehr unterschiedlich dar. Die Flex-Fernschule berücksichtigt, dass die Beschäftigung mit schulischen Inhalten teilweise längere Zeit zurückliegt, so dass Inhalte, die bereits einmal bearbeitet und verstanden waren, aktuell nicht unbedingt präsent sind. Entwöhnung vom schulischen Lernen bedingt nicht nur Wissenslücken. Problematischer stellt sich das Fehlen von Basisvoraussetzungen wie konzentrierter Arbeitsstil, Arbeitsplatz, Ordnung, Verbindlichkeit oder Zeitplanung dar. Deshalb trainiert die Flex-Fernschule zunächst das Arbeitsverhal-

ten und unterstützt die Gestaltung der Arbeitsbedingungen in einer sorgfältig ausgearbeiteten Eingewöhnungsphase und danach kontinuierlich im Lernprozess.

VERSCHIEDENHEIT ALS CHANCE

Ein großer Teil der jungen Leute verbindet mit "Schule" eher negative Assoziationen und lässt ein unsicheres Selbstbewusstsein hinsichtlich der eigenen Lernfähigkeit erkennen. Gerade diesen jungen Menschen kommen die individualisierte Lernform und die Distanz im Kontakt zu den Lehrern in besonderer Weise entgegen. Die anfängliche Lernmotivation tritt eher als Potential denn als verfügbare Kompetenz in Erscheinung. Sie ist dabei vielleicht einem glimmendem Holzspan vergleichbar, der endgültig erlöschen würde, wenn man ihn sehr bald mit einer zu großen Menge an Brennmaterial bedecken würde. Wie man durch vorsichtiges Pusten und Nachlegen gut zerkleinerter und gut brennbarer Späne das Feuer erst einmal entfacht, kommt es im Lernprozess mit der Flex-Fernschule darauf an, den Lernenden mit seiner Lernmotivation und seinen Lernmöglichkeiten zu erkennen und ihn dann so zu unterstützen, dass in ihm die Zuversicht aufflammt, sein Ziel tatsächlich erreichen zu können.

Die Lebensbedingungen der jungen Menschen sind mit den Anforderungen der Lernförderung nicht immer leicht vereinbar. Deshalb gehört die Klärung der Lernvoraussetzungen und die Unterstützung bei der Schaffung der notwendigen räumlichen, materiellen und personellen Voraussetzungen im Austausch mit allen am Hilfeprozess Beteiligten zu den Leistungen der Flex-Fernschule.

ZWISCHEN SCHULE, ERZIEHUNGSHILFE UND PSYCHIATRIE

Junge Menschen in der späten Pubertät und frühen Adoleszenz sind entwicklungsbedingt verunsicherte Menschen. Das gilt umso mehr für Jugendliche, die – in ihrer eigenen Wahrnehmung – an der „ganz normalen“ Entwicklungsaufgabe, einen Schulabschluss zu erreichen, gescheitert sind. Fast alle haben mehrere Schulwechsel hinter sich. Einige wurden von weiter führenden Schulen „abgeschult“ bis zur Haupt- oder Sonderschule, ehe sie schließlich keine Schule mehr besuchten. Andere haben verschiedene Maßnahmen der Erziehungshilfe von der Erziehungsberatung bis zur Heimerzie-

hung durchlaufen. Sie wurden von Ärzten oder Psychologen untersucht, getestet und teilweise klinisch behandelt.

MISSTRAUEN ALS FOLGE VON MAßNAHMEWECHSELN

Haben all diese Maßnahmen den gewünschten Erfolg nicht gebracht, schreibt sich ein Teil der jungen Menschen den Misserfolg als eigenes Versagen zu. „Wenn all die gut gemeinten Versuche bei ihnen nichts gebracht haben, muss es wohl schlecht um sie stehen.“ Viele der Betroffenen fühlten sich falsch verstanden und im Zuge verschiedener Maßnahmen immer wieder überrollt. Sie haben erlebt, dass sie mit ihrer Meinung und ihren Wünschen nicht gehört wurden oder sich nicht durchsetzen konnten. Solche Jugendlichen sind misstrauisch. Sie lassen sich auf diagnostische Verfahren nicht ein, weil sie fürchten, den ohnehin übermächtig erlebten Erwachsenen weitere Argumente für nicht erwünschte Maßnahmen zu liefern.

DIAGNOSTIK ALS HÜRDE UND RISIKO

Ein Großteil jugendlicher Schulverweigerer kaschiert die eigene Unsicherheit mit betont „coolem“ Auftreten. Es sind die jungen Menschen, denen eine „Null-Bock-Haltung“ zugeschrieben wird. Sie werten ab, was für sie nicht erreichbar erscheint. Sie lehnen eine Diagnostik ab, weil sie sich nicht „durchschauen“ lassen möchten. Sie möchten den „Mantel“, den sie sich als Schutz gegen die Kränkung des eigenen Selbst zugelegt haben, nicht ablegen.

Die Diagnose hat wesentlich mit dem Prozess zu tun. Sie ist nicht allein eine Voraussetzung, sondern bestimmt je nach Durchführungsform wesentlich die Verhältnisse. Hierbei geht es auch um die Macht des Experten. Diagnostische Testverfahren, deren Zusammenhänge für den Klienten nicht nachvollziehbar sind und deren Ergebnisse ihm teilweise nicht einmal zugänglich gemacht werden, können als einseitiger Machtverhältnisse wahrgenommen werden und zu einem Gefühl der Ohnmacht und Hilflosigkeit führen. Diesen Gefühlen wollten die jungen Menschen durch ihre Schulverweigerung aus dem Weg gehen.

PROZESSORIENTIERTE FÖRDERDIAGNOSTIK

Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, eine Eingangsdiagnostik auf das unbedingt notwendige Maß zu beschränken bzw. auf die Bereiche zu konzent-

rieren, die bei den Betroffenen weniger angstbesetzt sind und einen unmittelbaren Zusammenhang mit den von ihnen selbst intendierten Zielen aufweisen. Im Verlauf der Förderung differenziert sich das Bild weiter aus. Der diagnostische Prozess ist dann eingebettet in eine bereits gewachsene Beziehung und die jungen Menschen erleben sich stärker als Beteiligte und Mitgestalter. Die Prozessorientierte Förderdiagnostik erfasst nicht den Augenblick in einer durch Fremdheit verzerrten Ausnahmesituation, sondern bezieht sich auf alltägliche Abläufe, in denen sich die Beteiligten auf natürliche Weise begegnen.

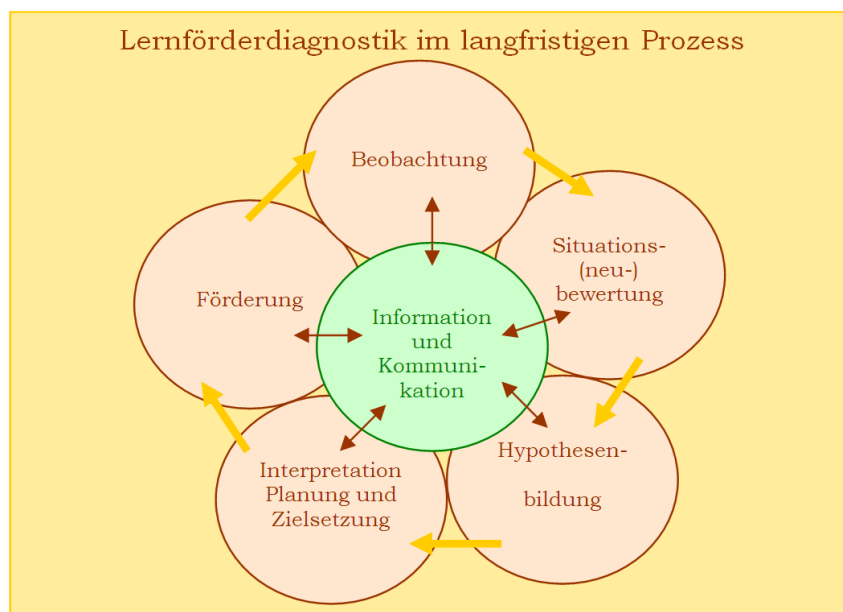


Abbildung 162: Lernförderdiagnostik im Regelkreis von Beobachtung, Bewertung, Hypothesenbildung, Interpretation und Durchführung sowie Kommunikation der Prozessbeteiligten (HECKNER 2009a)

Langfristig angelegte Förderdiagnostik lässt sich in einer Art Regelkreis abbilden (Abb. 16). Die beobachteten Verhaltensweisen werden bewertet, das heißt in Bezug gesetzt zu Vergleichsmaßstäben. Diese Maßstäbe sind nicht feststehend sondern beziehen die Selbsteinschätzung des jungen Menschen und seine Zielvorstellungen mit ein. Ausgehend von Beobachtung werden Hypothesen hinsichtlich Beurteilung einer Situation gebildet. Dasselbe Verhalten kann sehr unterschiedlich gedeutet und interpretiert werden. Um zu einer Einschätzung zu gelangen, die dem Verhalten einer Person entspricht, ist es wichtig, mit der Person zu kommunizieren und den Prozess durch fortlaufende Beobachtung zu sichern.

LERNORT

Die Frage nach einem geeigneten Lernort ist im Fernunterricht nicht vorgegeben und bedarf in jedem Einzelfall der Klärung. Auch bei einem jungen Menschen, der zu Hause im eigenen Zimmer lebt, ist der beste Lernort nicht unbedingt der eigene Schreibtisch, wenn sich der Betreffende den sonst im Raum befindlichen Ablenkungen nicht gewachsen zeigt. Die individualisierte Form des Lernens lässt große Spielräume zu. Der Lernort ist nicht immer identisch mit dem Wohnort. Entsprechend bedarf die Adresse für die Lehrbriefe der Absprache. Weite Postwege machen häufig den elektronischen Versand zur besseren Alternative.

Die Lernumgebung beeinflusst den Prozess in sehr unterschiedlicher Weise. Lernende einer Fernschule sind den Ablenkungen und dem Konkurrenzkampf einer Klasse nicht ausgesetzt. Sie sind hierdurch jedoch auch in ihrer Konzentration ganz anders gefordert. Es gibt keine Pause, wenn andere an der Reihe sind. Lernende einer Fernschule erhalten auch nicht die Rückmeldungen und Anregungen, die durch die Zusammenarbeit innerhalb einer Schulklasse gegeben sind. Die Lernenden und ihre Begleitpersonen werden dabei unterstützt, diese Besonderheiten zu verstehen und durch individuelle Gestaltung des Lernprozesses am Wohnort darauf einzugehen.

BEZIEHUNG AUF DISTANZ ALS SCHONRAUM

Die Lernenden der Flex-Fernschule haben zum überwiegenden Teil in ihrer bisherigen Biographie mehrfach Beziehungsabbrüche erleben müssen, auch im Rahmen professioneller Hilfeversuche. Wie im Theorieteil der Arbeit angesprochen, haftet dem Beziehungsaspekt neben den mit ihm verbundenen Chancen auch das Risiko des Scheiterns an. Die Flex-Fernschule beinhaltet ein weitgehend im Hintergrund erscheinendes Beziehungsangebot und schafft es gerade aufgrund dieser besonderen Konstruktion, die Gewährung der Hilfe nicht von einem aktiven, positiven Beziehungshandeln der jungen Menschen abhängig zu machen. Das gelingt in der Distanzbeziehung, weil dieser zum großen Teil Anlässe für Konflikte fehlen, die im direkten Kontakt oft am Anfang von Prozessen des Scheiterns stehen. Eine nicht eingehaltene Vereinbarung oder Verabredung impliziert immer auch eine Reaktion auf der Beziehungsebene, zumal wenn dies wiederholt auftritt oder sich vor einer Gruppe (oder Schulklasse) abspielt.

DISTANZ ALS KRITERIUM VON STABILITÄT

Eine Reaktion bzw. Sanktion beinhaltet immer auch eine Anfrage an den Bestand der Beziehung, denn sie muss von demjenigen, der sie erleidet, auch angenommen werden. Das Fühlen, Denken und Handeln der jungen Menschen in den Hilfen zur Erziehung ist aber häufig von einem sehr unsicheren Bindungsmuster geprägt. Eine leichte Rüge wird möglicherweise als vernichtende Kritik wahrgenommen und löst mangels ausgebildeter Handlungsalternativen im Rückgriff auf sehr früh ausgebildete Wahrnehmungs- und Reaktionsmechanismen fluchtartiges, unangemessen aggressiv verteidigendes oder sich selbst verschließendes passives Verhalten aus (vgl. HÜTHER 2008, 52). Vor diesem Hintergrund kann es leicht zu einer Eskalation von Prozessen führen, an deren Anfang ein vergleichsweise nichtiger Anlass stand, am Ende aber der Beziehungsabbruch und das (erneute) Scheitern eines Hilfeversuchs. Die Distanzbeziehung der Flex-Fernschule hilft, solche Muster zu durchbrechen.

DISTANZBEZIEHUNG UND SELBSTWIRKSAMKEIT

Distanzbeziehung bedeutet dabei jedoch weit mehr als nur passiver Schutz vor Verletzung von Grenzen innerhalb der Beziehung. Die räumliche Abwesenheit steht für eine sehr zurückgenommen in Erscheinung tretende Form der sozialen Unterstützung, womit aber keine Aussage über deren Wirksamkeit gemacht ist. Diese Unterstützung betont sehr stark die Selbstwirksamkeit des Gegenübers, indem sie Erfahrungen durch Handlungsanlässe ermöglicht, die sorgfältig inszeniert sind und fürsorglich freundlich begleitet werden. Dieser Ansatz ist vielleicht dem Erlernen des Fahrradfahrens vergleichbar, bei dem der Lernende am Anfang gehalten wird und dadurch die Sicherheit entwickelt, die ihn kräftig losstrampeln lässt im Vertrauen auf eine Sicherheit, die sich schließlich längst aus dem eigenen Tun ergibt, wenn die Hand nur noch symbolisch am Sattel geführt wird.

Übertragen auf die Arbeit der Flex-Fernschule bedeutet dies: Die Lernenden bewegen sich in einem System, welches umfassend auf ihre besondere Lern- und Lebenssituation hin reflektiert ist. Dieses System versucht den Weg für die große Herausforderung, die ein stark selbstbestimmtes Lernen für den Schulabschluss fraglos darstellt, von vielen kleinen Hindernissen zu befreien, die oft am Anfang von Scheitern und Resignation stehen. Die Lernenden profitieren von dieser sorgfältigen Gestaltung des Angebots, in dem sie sich

aktiv mitgestaltend einbringen und erleben auf diese Weise ihre Selbstwirksamkeit. Die Distanzbeziehung begünstigt dabei die erwünschte Selbstattribution von Erfolgen.

SOZIALPÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE AN DER FLEX-FERNSCHULE

Die Flex-Fernschule ist ein Angebot der Jugendhilfe und kann ohne weitere erzieherische Hilfen wirksam werden oder solche weiteren Hilfen sinnvoll ergänzen. Die Hilfe greift den Wunsch der Jugendlichen, einen Schulabschluss zu erreichen, auf und nimmt diesen Wunsch zum Anlass, eventuell erforderliche weitere Hilfen (z.B. Individuelle Sozialpädagogische Einzelhilfe nach §35 KJHG) zu begründen und ihre Einrichtung zu veranlassen. Zur Unterstützung der Kommunikation und des Aufbaus eines geeigneten Unterstützungssystems für alle Lernenden im Austausch mit den örtlichen Jugendhelfeträgern werden im Team der Flex-Fernschule neben den Lehrkräften in der Jugendhilfe erfahrene sozialpädagogische Fachkräfte tätig.

Hierdurch soll auch gewährleistet werden, dass die laufende Kommunikation im Lernprozess sozialpädagogisch reflektiert wird. Dies geschieht im Rahmen regelmäßiger Teambesprechungen. Zu den Aufgaben der sozialpädagogischen Fachkräfte gehören alle Absprachen mit den Eltern und Jugendlichen sowie mit den Jugendämtern, Schulämtern und weiteren Beteiligten im Aufnahmeverfahren bis zur Lernvereinbarung. Sie übernehmen überdies koordinierende und leitende Funktionen innerhalb des Teams.

3.3 Didaktischer Ansatz

DAS LERNZIEL: SCHULABSCHLUSS

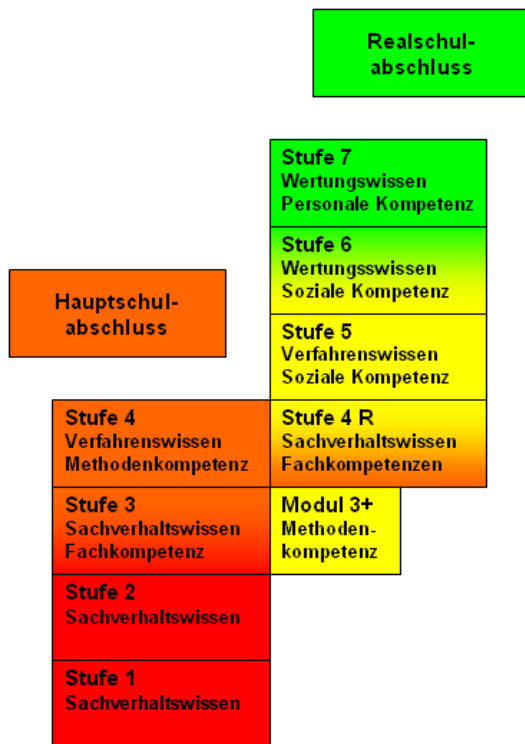
Grundlage der Lernförderung ist das Lehrwerk. Es stellt die Gesamtheit der verwendeten schriftlichen und audiovisuellen Lernmedien, Bücher und der darauf bezogenen Arbeitsweisen und Methoden dar. Der didaktische Ansatz orientiert sich an den Erfordernissen der Nichtschülerprüfungen zum Haupt- oder Reaschulabschluss. Den Lernenden werden das Wissen und die Kompetenzen vermittelt, welche für eine erfolgreiche Teilnahme an diesen Prüfungen erforderlich sind. Der didaktische Ansatz ist in diesem Sinne lernzielorientiert. Dies entspricht dem Auftrag der Förderung aus Sicht der jungen Menschen und ihrer Eltern.

KOMPETENZORIENTIERUNG

Der didaktische Ansatz orientiert sich außerdem an den Bildungsplänen für die Haupt-, Werkreal- und Realschulen. Je nach angestrebtem Bildungsziel geht es um ein Bildungsverständnis, welches deutlich über ein im Rahmen einmaliger Prüfungskontakte prüfbares Wissen hinausgeht. Der Lernprozess wird als Gelegenheit für den Erwerb methodischer, personaler und sozialer Kompetenzen verstanden. Damit entspricht der didaktische Ansatz der Flex-Fernschule in besonderer Weise dem Umstand, dass die meisten der geförderten jungen Menschen zusätzlich im Rahmen einer ambulanten oder flexiblen individuellen Erziehungshilfemaßnahme durch sozialpädagogische Fachkräfte betreut werden.

TRANSPARENZ ALS GRUNDLAGE DER ZUSAMMENARBEIT

Den Lernenden und ihren Begleitpersonen wird in jedem Fach eine detaillierte Übersicht über sämtliche Lernziele / Lerninhalte an die Hand gegeben. Jedes didaktische Grob- oder Feinziel kann im laufenden Förderprozess zum Gegenstand der pädagogischen Förderung am Wohnort der jungen Menschen werden. Es kommt also neben einer hohen Transparenz der Lernziele insbesondere auf eine gute engmaschige Zusammenarbeit zwischen den hauptamtlichen Lehrkräften der Flex-Fernschule und den vor Ort verantwortlichen Pädagogen an.



Welches Bildungsziel tatsächlich erreicht werden kann, entscheidet sich grundsätzlich immer wieder neu anhand der konkreten Verläufe und Ergebnisse im Lernprozess. Die Steuerung erfolgt durch eine sorgfältige Dokumentation jedes einzelnen Lernschrittes und in der Kommunikation mit allen Beteiligten.

Das Lehrwerk gibt in seinem modularen stufenartigen Aufbau hierfür eine Orientierung vor:

Abbildung 17: Gestufter Aufbau des Lehrwerks mit den Bildungszielen Hauptschulabschluss und Realschulabschluss

Abbildung 17 veranschaulicht die Abstufung des Lehrwerksaufbaus, die eine Zuordnung zu den verschiedenen Bildungszielen (Haupt- oder Realschulabschluss) Während des Lernverlaufs möglich macht.

Die Stufen eins und zwei bewegen sich im Niveau der vierten/fünften bis siebten Hauptschulklasse. Die Stufen 3 und 4 umfassen die prüfungsrelevanten Inhalte der achten bis neunten (zehnten) Hauptschulklasse und bereiten auf die Prüfungen zum Hauptschulabschluss bzw. die Berufsreifeprüfung vor. Das Modul 3 + greift vor auf erweiterte Kompetenzbereiche und führt auch hinsichtlich des nötigen Bearbeitungsumfangs auf die Anforderungen des mittleren Bildungsabschlusses hin. Auf diese Weise wird durch den Aufbau des Lehrwerks eine Weichenstellung zwischen Haupt- oder Realschulabschluss geschaltet. Stufe 4 beinhaltet die Vorbereitung auf die Anforderungen der Hauptschulabschlussprüfung. Stufe 4 R beinhaltet den Einstieg auf die Vorbereitung zum Realschulabschluss. Ein kurzfristiger Wechsel zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss ist jederzeit möglich. Ab Stufe 5 erfolgt die schrittweise Vorbereitung auf die Prüfungen zum mittleren Bildungsabschluss.

ZIELBESTIMMUNG DURCH INDIVIDUELLEN BEDARF

Die Förderung der jungen Menschen orientiert sich am Ziel und am individuellen Bedarf. Die schulischen Anforderungen bestimmen sich nach Bildungsziel (Hauptschule / Realschule) und Prüfungsort (Bestimmungen zur Schulfremdenprüfung / Externenprüfung / Nicht-Schüler-Prüfung) im jeweiligen Bundesland. Ziel der Hilfe kann auch die Rückkehr in die Regelschule sein. Dann geht es darum, den verlorengegangenen Anschluss an schulisches Lernen und an schulische Inhalte wiederherzustellen, Zutrauen für einen Neubeginn zu entwickeln und Basisqualifikationen zu fördern, die einen solchen Neubeginn aussichtsreich erscheinen lassen. In Abstimmung mit der aufnehmenden Schule wird man sich dann auf Inhalte verständigen, die dem jungen Menschen helfen, nach seiner Wiedereinschulung den Anschluss zu finden.

Ziel der Förderung aus der Perspektive der Erziehungshilfe ist die Wiederherstellung der Teilhabechancen junger Menschen, die im Verlauf ihrer bisherigen Schulbiographien aus ganz verschiedenen Gründen (individuellen oder sozialen Benachteiligungen) verlorengegangen waren. Dabei ist das konkrete schulische Bildungsziel häufig noch unklar. Die Entscheidung hierüber hängt ab von:

- Den Bildungszielen und Wünschen der jungen Menschen selbst
- Den Bildungszielen der Eltern
- Der konkreten Lebenssituation, deren Vereinbarkeit mit dem Lernen und deren Beeinflussbarkeit im Lernprozess
- Der Lernmotivation und Lernbereitschaft der jungen Menschen und ihrer Beeinflussbarkeit im Lernprozess
- Den intellektuellen Fähigkeiten und Begrenzungen der jungen Menschen
- Den individuellen Unterstützungsformen und deren Gestaltbarkeit am Wohnort der jungen Menschen
- Der Bereitschaft zur Förderung durch den Kostenträger

PROZESSORIENTIERTE ZIELKLÄRUNG

Ziel der Hilfe ist aus der Perspektive der Hilfeempfänger in erster Linie die Vermittlung bzw. die Förderung derjenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an den

Schulfremdenprüfungen zum Haupt oder Realschulabschluss sind. Die Entscheidung über das konkrete schulische Bildungsziel wird im Verlauf jedes Lernprozesses kontinuierlich überprüft und gegebenenfalls den Voraussetzungen angepasst. Gemäß der Prüfungsordnung für die Schulfremdenprüfung zum Haupt- oder Realschulabschluss in Baden-Württemberg erfolgt die Vorbereitung beispielsweise in den Fächern bzw. Fächerverbünden Deutsch, Mathematik, Englisch, Gemeinschaftskunde / Wirtschaftslehre (politische und wirtschaftliche Kompetenz), Fächerverbund NWA (Naturwissenschaftliches Arbeiten - Biologie, Physik, Chemie), EWG (Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde), Geschichte und der fächerübergreifenden Kompetenzprüfung (Präsentationsprüfung mit Bericht, Präsentation, Prüfungsgespräch).

ZIELE AUS SCHULISCHER PERSPEKTIVE

Die Vorbereitung in den genannten Fächern und Fächerverbünden ist im Großen und Ganzen hinreichend für eine erfolgreiche Prüfungsteilnahme in allen Bundesländern. Für Baden-Württemberg wird diese in vollem Umfang gewährleistet. Durch die Eröffnung landesspezifischer Flex-Fernschulen wird in mittlerer Perspektive (fünf bis zehn Jahre) das Lehrwerk der Flex-Fernschule schrittweise um die Besonderheiten der Bundesländer ergänzt werden. Diese Anpassungen fließen jeweils in das System Flex-Fernschule ein und stehen allen Filialen zur Verfügung. Die Verwendung eines zentralen einheitlichen Lehrwerks hat hohe Priorität.

ORIENTIERUNG AN LERNZIELEN

Die Ziele der Bildungspläne von Baden-Württemberg für die Haupt-, Werkreal- und Realschulen werden im Folgenden nach Fächern getrennt dargelegt:

DEUTSCH

- Die Lernenden sind fähig, Gespräche zu führen.
- Die Lernenden sind in der Lage, sich adressaten- und situationsbezogen mitzuteilen.
- Die Lernenden sind fähig, vor einem begrenzten Kreis von Zuhörern zu sprechen.
- Die Lernenden sind in der Lage, eine mündliche Kommunikation zu analysieren.

- Die Lernenden zeigen Methoden- und Medienkompetenz.
- Die Lernenden können Texte verfassen und einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten.
- Die Lernenden sind in der Lage, Texte hinsichtlich des Inhalts, der Formulierung, des Stils und der sprachlichen Richtigkeit zu überarbeiten.
- Die Lernenden achten auf eine lesefreundliche Handschrift und eine sorgfältige schriftliche Gestaltung ihrer Texte.
- Die Lernenden haben ein umfassendes Leseverständnis entwickelt und können mit Texten produktiv umgehen.
- Die Lernenden haben ein umfassendes grammatikalisches Sprachbewusstsein entwickelt.

MATHEMATIK

- Die Lernenden haben durch die Erweiterung ihrer rechnerischen Fähigkeiten eine Grundlage für mathematisches Denken und Problemlösen.
Dies bezieht sich u. a. auf:
 - Zahlbereichserweiterungen und nicht rationale Zahlen
 - deren Darstellungsformen und Verwendungsnotwendigkeiten
 - Vorstellungen hinsichtlich des Variablenbegriffs
 - das Erkennen von Zusammenhängen, Ordnungen und Strukturen
 - Aufgabenlösungen anhand verschiedener Methoden und Verfahren
 - logische Schlüsse und Begründungen
- Die Lernenden können die Prinzipien des Messens und Aspekte ihrer Anwendung zum Beispiel in den Naturwissenschaften nutzen.
- Die Lernenden können geometrische Zusammenhänge mit algebraischen Methoden untersuchen und umgekehrt algebraische Probleme geometrisch umsetzen, interpretieren und anschaulich lösen.
- Die Lernenden können mit verschiedenen Darstellungsformen von Funktionen umgehen und die Veränderung von Größen und deren Abhängigkeit beschreiben und analysieren.
- Die Lernenden können verschiedene mathematische Verfahren zum Sammeln und Darstellen von Daten anwenden und verschiedene Darstellungsformen interpretieren.

- Die Lernenden können verschiedene Formen mathematischer Modellierungen (grafische Darstellungen, Schaubilder, Tabellenkalkulationsprogramme) anwenden und interpretieren.

ENGLISCH

- Die Lernenden haben umfassende kommunikative Fähigkeiten in der Fremdsprache erworben:
 - Hör- und Hör-/Sehverstehen
 - Sprechen
 - Leseverstehen
 - Schreiben
 - Sprachmitteilung
- Die Lernenden beherrschen die sprachlichen Mittel der Fremdsprache:
 - Laute und Lautsystem
 - Intonation
 - Lexikalische Kompetenz
 - Grammatische Kompetenz
- Die Lernenden können verschiedene Textformen sowohl mündlich als auch in Schriftform vermittelt aufnehmen, inhaltlich erschließen, verstehen und wiedergeben.
- Die Lernenden können ihr Orientierungswissen hinsichtlich der Alltagskultur verschiedener englischsprachiger Länder anwenden.
- Die Lernenden haben verschiedene Lern- und Arbeitstechniken hinsichtlich ihrer Sprachlernkompetenz erworben und können diese anwenden.
- Die Lernenden können Informationen aus englischsprachigen Quellen selbständig einholen, auswählen, aufbereiten, zusammenfassen, verständlich darstellen und weitergeben.

FÄCHERVERBUND NWA

- Die Lernenden sind in der Lage, Fragen an die Natur zu stellen, auch in ihrer technisch genutzten Form, und Antworten aus Primär- und Sekundärerfahrungen sowie durch Kooperation und Kommunikation zu finden.
- Die Lernenden können ihre naturwissenschaftlichen Kompetenzen durch das Erschließen von Phänomenen, Begriffen und Strukturen selbständig entwickeln und ihre Ergebnisse dokumentieren und präsentieren. Der

Nachweis dieser Kompetenz wird am Beispiel von Teilthemen aus dem nachfolgenden offenen Katalog im Rahmen einer mündlichen Prüfung erbracht:

- Biotechnologie
- Wasserstofftechnologie
- Regenerative Energien
- Kernenergie
- Halbleitertechnologie
- Elektrochemie / Galvanik
- Fossile / nachwachsende Rohstoffe
- Landwirtschaft und Nahrungsmittelproduktion
- Kunststoffe, Farbstoffe (Stoffe durch technische Verfahren)
- Globale Stoffkreisläufe
- Treibhauseffekt und Ozonproblematik
- Mineralogie
- Steuern und Regeln
- Informationen verarbeiten, speichern, übertragen
- Sinnesorgane und Nervensystem
- Hormonsystem
- Entwicklung des Lebens

FÄCHERVERBUND EWG UND GEMEINSCHAFTSKUNDE/WIRTSCHAFTSLEHRE

- Die Lernenden kennen und verstehen wirtschaftliche Handlungsfelder und Herausforderungen in Deutschland und in der europäischen Union.
- Die Lernenden sind in der Lage, anhand selbst gewählter Beispiele die Ursachen und Probleme des Wachstums von Ballungsräumen unterschiedlicher Kulturkreise und Wirtschaftsräume zu untersuchen und zu erläutern.
- Die Lernenden können internationale wirtschaftliche Verflechtungen und andere Phänomene im Globalisierungsprozess beschreiben und erklären:
 - Warenströme und Konkurrenz auf dem Weltmarkt
 - Analyse von wirtschaftlichem Erfolg / Misserfolg
 - Strukturwandel
 - Dynamik der Wirtschaft
 - Wirtschaftswachstum / demokratische Freiheiten / Umweltproblematik

- Chancen und Risiken eines liberalen Weltmarktes
 - gerechter Welthandel / nachhaltiges Wirtschaften
- Die Lernenden können ihr fundiertes Wissen über das Leben in demokratischen Gemeinschaften beispielsweise auf die Zuständigkeiten und Arbeitsweisen der Institutionen der Europäischen Union erläutern und Bezüge zu aktuellen Entwicklungen herstellen.
- Die Lernenden sind in der Lage, bei einer globalen Fragestellung im Kontext der Agenda 21 sowie in einem politischen Handlungsfeld ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden und die selbst erarbeiteten Sachverhalte in geeigneter Form darzustellen.
- Die Lernenden können zur Friedens- und Zukunftssicherung in der Welt aus verschiedenen Perspektiven Stellung nehmen, können Ursachen von Konflikten exemplarisch aufzeigen und friedenssichernde Maßnahmen aufzeigen und diskutieren.

GESCHICHTE

- Die Lernenden können lokalgeschichtliche oder historische Ereignisse und Entwicklungen dem historischen Gesamtkontext eingliedern und für den Zeitraum von 1776 bis zur Gegenwart sicher einordnen.
- Die Lernenden können verschiedene Organisationsformen des alltäglichen Lebens vor dem Hintergrund ihrer Entwicklung von frühen Zweckgemeinschaften zu differenzierten Formen des Gemeinwesens beschreiben.
- Die Lernenden können im Hinblick auf die deutsche Geschichte die wechselvolle Entwicklung von autoritären und totalitären Systemen hin zum parlamentarisch-demokratischen Staatswesen in einer Gesamtschau beschreiben.
 - Das Deutsche Reich – eine konstitutionelle Monarchie
 - Die Weimarer Republik
 - Deutschland unter nationalsozialistischer Diktatur
 - Nachkriegsdeutschland und die Bildung der beiden deutschen Staaten
- Die Lernenden können die Katastrophen des Ersten und Zweiten Weltkrieges aus verschiedenen Perspektiven beschreiben und analysieren. Sie kennen und verstehen die Zusammenhänge des „Kalten Krieges“ und

seiner Folgen und können Fragen von Kriegsgefahr und Kriegsprävention erörtern.

- Die Lernenden können Ursachen und Motivation von Bevölkerungsbewegungen in der Vergangenheit und Gegenwart in ihrer räumlichen, historischen und politischen Dimension differenziert einschätzen und die Folgen für die Betroffenen aufzeigen, insbesondere unter folgenden Gesichtspunkten:
 - Flucht und Vertreibung während des zweiten Weltkriegs und nach Kriegsende
 - Fluchtbewegungen und Integrationsprobleme in der Gegenwart
- Die Lernenden kennen und verstehen Wesensmerkmale von Revolutionen und können diese insbesondere an folgenden Beispielen differenziert reflektieren und darstellen:
 - Die Deutsche Revolutionen von 1848/49, 1918, 1989
 - Technologische Revolution in der postindustriellen Gesellschaft
- Die Lernenden können die Entwicklung europäischer Staaten auf dem Weg von der nationalstaatlichen Ordnung hin zur Einheit in der europäischen Union darstellen, problematisieren und die Entwicklungen vor dem historischen Kontext der Nationalstaaten reflektieren.

FÄCHERÜBERGREIFENDE KOMPETENZPRÜFUNG / PRÄSENTATIONSPRÜFUNG

- Die Lernenden sind befähigt, sich selbst eine an Vorgaben orientierte Aufgabenstellung zu geben
- Die Lernenden können ein Thema sinnvoll gliedern und hinsichtlich der Auswahl von Schwerpunkten Prioritäten setzen
- Die Lernenden sind in der Lage, sich Informationen selbst zu beschaffen. Sie greifen hierbei auf unterschiedliche Quellen zurück und können Kontakte herstellen, um an Informationen zu kommen.
- Die Lernenden können Informationen bewerten, nach Prioritäten auswählen und in einem eigenständig verfassten Text verarbeiten.
- Die Lernenden können ein Thema für eine Präsentation aufbereiten.
- Sie kennen verschiedene Präsentationstechniken und können diese anwenden.
- Die Lernenden sind befähigt, ihr eigenes Lernverhalten zu reflektieren, zu bewerten und weiterzuentwickeln.

NUTZUNG INDIVIDUELLER STÄRKEN UND RESSOURCEN

Die Regeln zur Schulfremdenprüfung in den verschiedenen Bundesländern schreiben in unterschiedlicher Weise weitere mündliche oder praktische Prüfungen vor. Hierbei bestehen in der Regel Wahlmöglichkeiten. Damit verbindet sich unter Umständen ein gewisser Spielraum für die Nutzung von Stärken der jungen Menschen – für den ein oder anderen vielleicht der erforderliche Joker.

Die Individualisierung der Prüfungsvorbereitung kann Personen oder Einrichtungen im Umfeld der jungen Menschen einschließen: Für die Prüfungsvorbereitung in Sport ist vielleicht ein Übungsleiter des örtlichen Turnvereins zu gewinnen. Der Prüfungsvorbereitung in HTW (Hauswirtschaft / Technik / Werken) können Praktika in einer Küche oder in der Hauswirtschaft einer Sozialeinrichtung dienen. Für den Bereich Technik lassen sich möglicherweise Praktika in Handwerksbetrieben ermöglichen, welche zudem eine Orientierung in Berufsfeldern beinhalten. Damit wäre bereits in den Lernprozess eine Zukunftsorientierung integriert.

Die Schulfremdenprüfung kann mit oder ohne Fremdsprache - Englisch, bzw. Sonderfremdsprache - absolviert werden. Sonderfremdsprache bedeutet, dass jugendliche Aussiedler oder Ausländer unter bestimmten Voraussetzungen in ihrer Muttersprache geprüft werden können. Für diesen Personenkreis sind auch adäquate verständnisbezogene Hilfen bei den anderen Prüfungen zugelassen.

SCHULE ALS INHALT HEILPÄDAGOGISCHER FÖRDERUNG

Für das Verständnis des didaktisch-methodischen Ansatzes ist es bedeutsam, dass die Lernförderung mit dem Ziel des Schulabschlusses zum Inhalt einer individuellen heilpädagogischen Förderung gemacht wird. Das Erreichen des Schulabschlusses stellt für die jungen Menschen ein bedeutsames Ziel in ihrer Biographie dar. Viele leiden darunter, dieses Ziel auf dem herkömmlichen Weg in einer Schule nicht geschafft zu haben. Entsprechend hoch wird die Chance, diesen Nachteil auszugleichen und „es sich und anderen zu beweisen“, bewertet. Diese Motivation ermöglicht häufig erst wieder den pädagogischen Zugang zu diesen Jugendlichen.

STRUKTUR ALS VORAUSSETZUNG VON INDIVIDUALISIERUNG

Die Lernplanübersichten ermöglichen durch eine Lernstandsdiagnostik (Einstufungstest) in den einzelnen Fächern zunächst eine Standortbestimmung. Das bedeutet, die jungen Menschen können auf dem jeweiligen Stand ihrer vorhandenen Kompetenzen „abgeholt“ werden. Die Förderung beginnt also selten auf dem „Nullpunkt“. Unproduktive Wiederholungen können vermieden werden. Andererseits kann man gerade in der Einstiegsphase auf verfügbare Kompetenzen zurückgreifen, um Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Im weiteren Prozessverlauf geben die Lernplanübersichten eine sehr genaue Orientierung über die Bewegung innerhalb der verschiedenen Kompetenzbereiche eines Faches und über die tatsächlich erreichten Lernfortschritte.

Die regelmäßig auftretenden Abweichungen von den eigenen Wünschen und Vorstellungen der jungen Menschen hinsichtlich ihrer Lernfortschritte einerseits und dem sich abzeichnenden tatsächlichen Kompetenzzuwachs andererseits bilden Anlass und Inhalt für die angestrebte individuelle pädagogische Förderung. Die Didaktik des angestrebten Bildungsabschlusses wird gleichsam um die Didaktik der persönlichen Entwicklungsziele erweitert.

Aus diesem Grund handelt es sich bei der Aktivität der Flex-Fernschule immer um eine hochgradig individuelle Förderung. Diese schließt eine Gleichschaltung im Lernprozess und die Erarbeitung von Inhalten in einer Gruppe weitgehend aus. Präsenzphasen mit Gruppenbildung oder auch virtuelle Lerngruppen können aus diesem Grund immer nur optional angeboten werden. Sie bleiben im Kern des Angebotes auf die unmittelbare Prüfungsvorbereitung beschränkt.

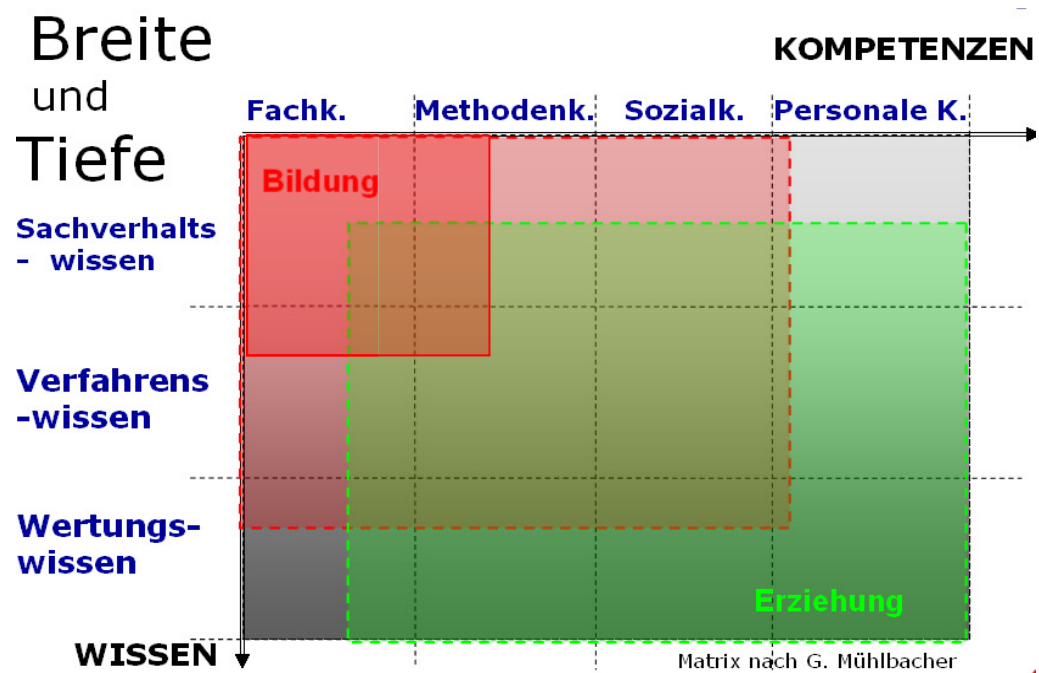


Abbildung 18: Ineinandergreifen von Bildungs- und Erziehungsauftrag im didaktischen Konzept der Flex-Fernschule

BILDUNG UND ERZIEHUNG

Der im engeren Sinne prüfungsrelevante Teil der Förderung ist im kleineren roten Feld umrissen. Er bezieht sich auch nach der Bildungsreform überwiegend auf abfragbares Faktenwissen. Zum erweiterten Lehr- / Lernarrangement gehört in der Regel mindestens eine fest zugeordnete Begleitperson am Wohnort der jungen Menschen, die nicht durch die Flex-Fernschule bestimmt ist. Je nach Bedarf werden weitere Lernhelfer hinzugezogen. Ein Unterstützungssystem kann folgende Personen umfassen:

- ☐ Eltern oder Elternteil
- ☐ Begleitperson (z.B. Sozialpädagoge)
- ☐ Vertreter einer pädagogischen Einrichtung (als Anstellungsträger der Begleitperson)
- ☐ Vertreter des Jugendamtes (als Kostenträger)
- ☐ Begleitlehrer (als prozessverantwortliche Lehrkraft) und Fachlehrer an der Flex-Fernschule

Die „Didaktik der persönlichen Entwicklungsziele“ ist bei einer Hilfe zur Erziehung gemäß § 36 SGB VIII in einem Hilfeplan grob festgehalten. Die hier formulierten Ziele orientieren sich am individuellen Hilfebedarf. Sie sind in der Regel als Grobziele formuliert. Naturgemäß sind sie mangels einer „Didaktik der Persönlichkeitsentwicklung“ selten einer klaren Struktur zuzuordnen. Die konkrete Umsetzung folgt häufig den situativen Einschätzungen von Notwendigkeiten.

ERZIEHUNG ALS AUSHANDLUNGSPROZESS

Einerseits stellt das klare Raster der Lernförderung vor diesem Hintergrund eine besondere Chance für die pädagogischen Förderprozesse dar. Denn es bindet sie an ein Ziel, welchem die jungen Menschen in der Regel eine hohe Bedeutung beimessen, und gibt ihnen zugleich eine berechenbare Ordnung. Andererseits überlagern nicht selten die Themen der persönlichen Entwicklung die didaktischen Ziele der schulischen Förderung. Auf diesen besonderen Umstand muss die Förderung durch die Flex-Fernschule Rücksicht nehmen.

Didaktik und Methodik der Förderung durch die Flex-Fernschule sind demzufolge nicht vollständig und eindeutig festlegbar. Sie sind in jedem Einzelfall Ergebnis individueller Aushandlungsprozesse. Dies gilt insbesondere für:

- ❑ methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen in der Lernförderung
- ❑ den zeitlichen Rahmen der Förderung
- ❑ zeitliche Abfolgen einzelner Lernphasen

Die Notwendigkeit des „Aushandelns“ der individuell angemessenen methodisch-didaktischen Schwerpunktsetzungen erfordert eine offene Struktur und kann nicht in einer allgemein verbindlichen Struktur abgebildet werden.

3.4 Methodischer Ansatz und Ablauforganisation

FACH- UND METHODENKOMPETENZ

Die Umsetzung des didaktischen Ansatzes der Flex-Fernschule erfolgt im Bereich der Vermittlung des im engeren Sinne prüfungsrelevanten Fachwissens vorwiegend durch eine Kombination von Lernbriefen und Schulbüchern. Darüber hinaus richtet sich die Arbeit der Flex-Fernschule als Erziehungshilfeangebot auf den Erwerb von Methodenkompetenz. Im Rahmen einer intensiven Zusammenarbeit mit dem Begleitsystem der jungen Menschen wird der Erziehungsauftrag, die Entwicklung der personalen und sozialen Kompetenzen, verwirklicht.

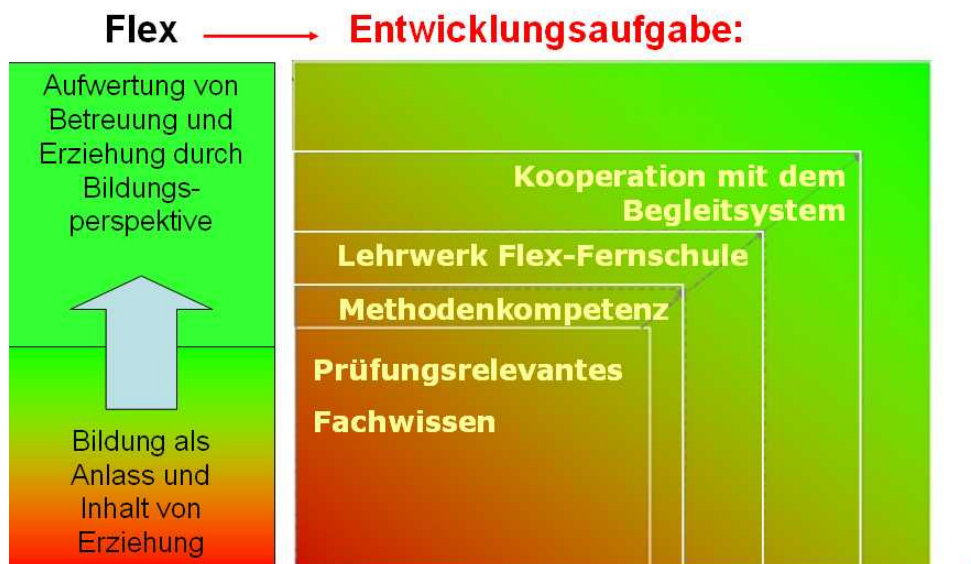


Abbildung 19: Didaktischer Ansatz der Flex-Fernschule: Bildung und Erziehung aus einer Hand

SELBSTBESTIMMUNG IM LERNPROZESS

Der durch große Selbstbestimmung gekennzeichnete Lernprozess und die Vorbereitung auf den Schulabschluss erfordern von den Lernenden ein hohes Maß an eigenverantwortlichem Arbeiten. Über das didaktische Konzept des Hauptschulbereichs hinausgehend sind die Lernbriefe an dieser Voraussetzung orientiert. Die Lernenden erhalten einleitend ein ausführliches Methodentraining in den Bereichen:

- ☐ Arbeit mit Zielen
- ☐ Arbeit mit Selbstkontrolle
- ☐ Stoppuhr-Aufgaben
- ☐ Texte bearbeiten

- Textauszüge und Zusammenfassungen (Lesen und Markieren)
- ❑ Kreative Techniken
 - Brainstorming
 - Mindmap
- ❑ Themenfindung für Referate und Präsentationen
- ❑ Recherchieren
 - Bücher
 - Fachzeitschriften
 - Experten
 - Internet
- ❑ Schriftlicher Bericht
- ❑ Vorbereiten eines Referats
- ❑ Präsentationstechniken

Die Lernbriefe folgen dem nachfolgend skizzierten Aufbauschema:

- ❑ Titel – Themenbenennung
- ❑ Intro: Motivierende Einführung ins Thema – aktueller praktischer Bezug
- ❑ Zielklärung: „Nach einer erfolgreichen Bearbeitung dieser Lerneinheit kannst du ...“
- ❑ Verweis auf Grundlagenwissen: „Um diese Lerneinheit erfolgreich bewältigen zu können, benötigst du folgende Grundlagen ...“
- ❑ Information über den Stellenwert der aktuell bearbeiteten Lerneinheit im Hinblick auf den gesamten Stoffplan des Faches in Form einer grafischen Abbildung
- ❑ Informationen zum Thema, Anleitung zur Erarbeitung von Informationen unter Einsatz verschiedener Methoden
- ❑ Training: Vom Einfachen zum Schwierigen, von Einzelschritten zu komplexen Aufgabenstellungen
- ❑ Selbstkontrolle – kleinschrittig, mit der Möglichkeit der exakten Identifikation von Fehlerquellen
- ❑ Aktive Einbeziehung von Personen aus dem persönlichen Unterstützungssystem als Übungspartner und zur Unterstützung bei Training und Selbstkontrolle
- ❑ Selbsteinschätzung am Ende jeder Lerneinheit: „Ich habe das Lernziel zu x Prozent erreicht!“
- ❑ Einsendeaufgaben für die „externe“ Lernzielkontrolle

- ☐ Rückmeldung zu den Einsendeaufgaben
- ☐ Im Bedarfsfall individuelle Förderung zur Sicherstellung der Lernziele in Kooperation mit dem Begleitsystem

Im digitalen Anhang sind zwei Anschreiben an die Lernenden aus der Eingewöhnungsphase beigefügt, in denen die erweiterten methodischen Vorgehensweisen an einem Beispiel erklärt werden.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: ERSTKONTAKT / ANFRAGE

Die Erstanfrage erfolgt zum überwiegenden Teil durch Einrichtungen der Erziehungshilfe, die ihr Angebot durch die Leistung der Flex-Fernschule erweitern. Weitere Anfrageschwerpunkte sind Eltern junger Menschen, für die sich nach verschiedenen anderen Versuchen keine Möglichkeit zum Erreichen eines Schulabschlusses bietet, und Jugendämter in der Zuständigkeit für solche zu Hause lebenden Jugendlichen. Beim Erstkontakt werden Informationen zur Flex-Fernschule gegeben und allgemeine Informationen zur Situation des jungen Menschen eingeholt. Die Anfragenden werden über die Rechtslage hinsichtlich Schulpflicht und über die Finanzierungsmöglichkeiten durch die Jugendhilfe informiert. Die Flex-Fernschule hat hierzu Informationsmaterial vorbereitet:

- ☐ Prospekte mit allgemeinen Informationen zur Flex-Fernschule
- ☐ Informationsfilm mit Beispielen
- ☐ Informationen zu den Vertragsbedingungen
- ☐ Leistungs- und Entgeltvereinbarung
- ☐ Auszüge von Lerneinheiten in verschiedenen Fächern und Schwierigkeitsgraden zur Anschauung
- ☐ Merkblatt Jugendhilfe, Rückmeldebogen für die direkte Kontaktaufnahme durch die Flex-Fernschule
- ☐ Merkblatt Schulpflicht, Rückmeldebogen für die Angaben zur Regelung der Schulpflicht

Für die jungen Menschen wurde ein Fragebogen entwickelt, über den sie eine erste Selbsteinschätzung zu ihren Lernvoraussetzungen und einige Informationen zu sich selbst geben können. Hier machen die Jugendlichen auch Angaben zu möglichen Begleitpersonen, die den Lernprozess unterstützen und für die Flex-Fernschule als Ansprechpartner zur Verfügung stehen

können. Mit diesen wird Kontakt aufgenommen, damit sie bei der Bewältigung der ersten Hürden hilfreich sein können.

Drei Grundvoraussetzungen müssen vor dem Beginn einer Förderung geklärt sein:

- ☐ Notwendiges Anschlusswissen: Wissen der 4./5. Klasse Hauptschule
- ☐ Klärung der Schulpflicht (bei Schulpflichtigen Zustimmung der Schulverwaltung)
- ☐ Kostenübernahme (Jugendamt, Selbstzahler)
- ☐ Begleitsystem am Wohnort – Ansprechpartner und Zuständigkeiten

Die intensive Begleitung des Lernprozesses durch die Flex-Fernschule und die enge Kooperation mit Personen im persönlichen Unterstützungssystem der Jugendlichen erfordern einen personellen Aufwand, der die Flex-Fernschule zu keinem „billigen“ Angebot macht. Gegenüber dem Jugendamt, das in der Regel als Träger der Maßnahme und damit als Kostenträger in Erscheinung tritt, bestehen nicht selten erhebliche Vorbehalte. Die Betroffenen haben die Sorge, als „Sozialfall“ stigmatisiert zu werden. Das Hilfeplanverfahren ist zeitlich aufwändig und setzt eine weitreichende Offenlegung der persönlichen Situation (auch wirtschaftlich) voraus. Soweit die Flex-Fernschule beim Jugendamt nicht bekannt ist, besteht von dieser Seite erst einmal Informationsbedarf. Wenn das Angebot noch nicht bekannt ist, wird es häufig mit „Schule“ gleichgesetzt. Dann bestehen zuweilen strukturelle Vorbehalte gegen eine Kostenübernahme. Durch die Abhängigkeit von positiv beschiedenen Kostenübernahme-Anträgen im Rahmen der Hilfe zur Erziehung hat die Flex-Fernschule den Charakter eines niedrigschwelligen Angebotes, als das sie einmal angetreten war, verloren.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: LERNSTANDSDIAGNOSTIK

In den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik wird das aktuell verfügbare Wissen neuer Schüler anhand von Einstufungsaufgaben überprüft. Die erste Stufe soll aufzeigen, ob der junge Mensch die inhaltlichen Ziele der Grundschule (Grundrechenarten, Lesen, Schreiben) erreicht hat und ob er auf diese zurückgreifen kann. Dies stellt eine Grundvoraussetzung für das Lernen im Rahmen der Flex-Fernschule dar. In der zweiten Stufe soll geklärt werden, welche Inhalte der Jahrgangsstufen fünf bis sieben Hauptschule

bekannt sind und welche einer Wiederholung bedürfen. Die dritte Stufe ermittelt, inwieweit bereits Prüfungswissen der Hauptschule verfügbar ist. Schüler, die den Test auf der vierten Stufe mit guten Ergebnissen bearbeiten, können als Anwärter für den Realschulabschluss gelten. Hier wird erkennbar, ob der junge Mensch bereit ist, sich intensiv mit Problemstellungen zu befassen und ob er über das notwendige Methodenwissen verfügt. Stufe fünf fragt nach Inhalten, die Gegenstand der neunten und zehnten Jahrgangsstufe Realschule und somit bereits prüfungsrelevant sind.

Vor der Zusendung der Einstufungsaufgaben wird telefonisch geklärt, unter welchen Bedingungen der Jugendliche seine Tests bearbeiten wird und wer ihn hierbei mental und bei Verstehensproblemen durch Hilfe unterstützen kann. Mit den Aufgaben erhalten der Jugendliche und diese Begleitperson schriftliche Informationen zur Durchführung. Diese sollen helfen, möglichst verwertbare Ergebnisse zu erzielen.

Die Ergebnisse stellen die Grundlage für eine erste Einschätzung dar, ob der Lernende die Grundvoraussetzungen für das Lernen mit der Flex-Fernschule mitbringt und wie sich sein Leistungsstand in den einzelnen Fächern abbildet. Der Test gibt darüber hinaus Aufschluss in die Lernsituation der jungen Menschen:

- ☐ Wie viel Zeit benötigte der junge Mensch für die Bearbeitung?
- ☐ Gab es Vertröstungen oder Ausflüchte bei eventuellen Nachfragen?
- ☐ Hat der junge Mensch von sich aus die Möglichkeit der Kontaktaufnahme genutzt, um eventuelle Unklarheiten für sich zu beseitigen?
- ☐ Hat dies an seiner Stelle eine Begleitperson erledigt?
- ☐ Hat der Jugendliche durch Kommentierungen zum Ausdruck gebracht, woran es lag, wenn er einzelne Aufgaben nicht bearbeitet hat?
- ☐ War es ihm zu einfach, so dass er sich nicht ernst genommen fühlte?
- ☐ Hat er die Aufgabenstellung nicht verstanden?
- ☐ Hat die Begleitperson die Rücksendung der Einstufungsaufgaben zum Anlass genommen, den Kooperationspartnern bei der Flex-Fernschule Eindrücke von der Bearbeitungssituation zu geben?

Die Tabelle auf der folgenden Seite zeigt ein Beispiel für prozessrelevante Aspekte, deren Beobachtung erste Hypothesen und Überlegungen zu einer möglichen Intervention zulässt:

Beobachtung	Hypothesen	Mögliche Intervention
Die Einstufungsaufgaben sind nach 14 Tagen noch nicht bearbeitet bei der Flex-Fernschule eingetroffen.	<ul style="list-style-type: none"> • Dennis ist sich seiner Motivation unsicher. • Dennis hat Angst vor der Bewertung und vor einem möglichen Leistungsvergleich. • Dennis hat viele andere Aufgaben, die ihn von der Bearbeitung ablenken. • Dennis hat bei der Bearbeitung seine Lücken erkannt und ist darüber frustriert. • Dennis neigt zum Aufschieben der Aufgaben und kommt daher nicht weiter. • Dennis benötigt Unterstützung, die ihm jedoch bisher fehlt. • Dennis hat die Aufgaben in einem Wutanfall zerrissen. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Klärung im persönlichen Telefonat, Ermutigung • Telefonat, Darlegen der individuellen Arbeitsweise • Erörterung der Lösungsmöglichkeiten, auch zusammen mit Lernhelfern am Ort • Telefonat mit Denis, Ermutigung, Beispiele anderer Jugendlicher, Telefonat mit Lernhelfern, ... • Erörterung der Lösungsmöglichkeiten, konkrete Vereinbarungen • Erörterung mit Lernhelfern am Wohnort von Dennis • Ganz pragmatisch: Neu zusenden • ...
Die Einstufungsaufgaben sind lückenhaft bearbeitet.	<ul style="list-style-type: none"> • Dennis hatte phasenweise einfach keine Lust und hat dann Aufgaben übersprungen. • Dennis hat vermieden, Aufgaben zu bearbeiten, bei denen er sich unsicher war. • Dennis konnte die Aufgaben nicht bearbeiten. • Dennis fehlte die erforderliche Anleitung und Motivationshilfe am Wohnort. • Dennis waren die Aufgaben zu leicht, er wollte damit seine Zeit nicht „verschwenden“. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Im persönlichen Kontakt klären, eventuell nochmals zusenden • Anrufen, klären, Sinn und Zweck erörtern, eventuell nochmals zusenden, im weiteren Lernprozess beobachten, mit Aufgaben beginnen, die Dennis beherrscht, ... • Bei der Planung des Lernprozesses berücksichtigen • Mit Lernhelfern am Wohnort erörtern und entsprechend planen • Im weiteren Lernprozess genauer beobachten • ...
Dennis hat die Aufgaben sachlich kommentiert.	<ul style="list-style-type: none"> • Dennis hat die Grundlagen der Zusammenarbeit verstanden • Dennis will sich in ein besonders gutes Licht stellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Anerkennung • Zurückhaltendere Anerkennung oder ignorieren
Dennis hat die Aufgaben teilweise mit zynischen oder unflätigen Kommentaren versehen.	<ul style="list-style-type: none"> • Dennis checkt die Beziehung zu seinen „Fernlehrern“ ab • Dennis aktualisiert alte Muster im Bezug zu Lehrkräften 	<ul style="list-style-type: none"> • Humorvoll oder gar nicht reagieren • Bestenfalls knapp, keineswegs „betroffen“ reagieren, auf der Sachebene bleiben
Die Aufgaben kamen zerknittert, „angeschmuddelt“, mit Kaffeeflecken und stark nach Tabak riechend zurück.	<ul style="list-style-type: none"> • Dennis' Lebensverhältnisse sind möglicherweise etwas chaotisch • Dennis ist starker Raucher • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Im Lernprozess darauf achten, eventuell besonders intensive Strukturhilfe geben, beraten, ... • ignorieren • ...

Tabelle 5: Verhaltensbeobachtung, Hypothesenbildung und Interventionsplanung

Die Ergebnisse und Eindrücke aus dem gesamten Prozess zu den Einstufungsaufgaben werden mit allen Beteiligten ausführlich erörtert. Grundlage ist eine zusammenfassende schriftliche Darstellung, die unmittelbar an den

Jugendlichen formuliert wird. Auf diese Weise wird vermieden, „über“ den jungen Menschen zu berichten und dabei Formulierungen zu verwenden, durch die er sich gekränkt fühlen könnte.

Am Ende des Prozesses zur Lernstandsdiagnostik steht eine fernmündliche Verständigung über Eckdaten, die im weiteren Verlauf einer ständigen Prüfung unterzogen werden:

- ☐ Angestrebtes Bildungsziel (Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Rückkehr in eine Regelschule)
- ☐ Zeitpunkt der Zielerreichung und damit Dauer der Förderung
- ☐ Erforderlicher wöchentlicher Lernaufwand
- ☐ Erforderliche und verfügbare Unterstützung am Wohnort

Wenn die Kostenübernahme bereits geklärt ist, kann der Lernprozess starten.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: EINGEWÖHNUNG UND KENNENLERNEN

In den ersten Wochen lernen sich die Beteiligten (junger Mensch, Begleitlehrer und Fachlehrer, Begleitperson (Eltern oder Erzieher) und weitere Lernhelfer, Vertreter von Einrichtungen) im Rahmen einer Eingewöhnungszeit kennen. In dieser Zeit differenzieren sich die ersten Einschätzungen über den Leistungsstand, das Leistungsvermögen und das Lernverhalten der Lernenden. Die Zusammenarbeit spielt sich ein. Die vom schulischen Lernen teilweise entwöhnten Jugendlichen finden ihren Rhythmus, teilen sich feste Lernzeiten ein und koordinieren ihre Arbeit mit den zeitlichen Möglichkeiten ihrer Unterstützer am Wohnort. Aufgaben mit spielerischen Anteilen sollen dabei helfen, sich mit der Arbeit mit einer „Fernschule“ vertraut zu machen. In der Eingewöhnungsphase erfolgt die Förderung durch ein standardisiertes Lernangebot mit den Schwerpunkten in Deutsch, Mathematik, Englisch und Methodenwissen. Lernende und Begleitpersonen erhalten in dieser Phase verstärkt Informationen zu den Besonderheiten des Fernunterrichtes, zu Arbeitstechniken und zur Organisation der eigenen Arbeit. Übungen tragen zur Selbstorganisation der Arbeit und zur Organisation erforderlicher Hilfen bei. Die Lernenden sollen mit den Unterschieden zum schulischen Lernen Schritt für Schritt vertraut werden und damit umgehen lernen, z.B. hinsichtlich:

- ❑ Maximale Forderung der Eigenmotivation
- ❑ Fehlende Soforthilfe bei Problemen → Bereitschaft, Fragen aufzuschieben und aktiv bisher nicht gewohnte Wege zu wählen (Telefon, E-Mail)
- ❑ Anforderung, sich selbst Lernhilfen zu organisieren → z.B.: Wo bekomme ich Infos? Wie nutze ich die angebotenen Hilfen der Flex-Fernschule?
- ❑ Fehlende Pausen beim Lernen, z.B. „wenn andere an der Reihe sind“ → Selbstorganisation des Lernpensums und der Pausen
- ❑ Fehlende Vergleichbarkeit der eigenen Leistung mit denen der Mitschüler

Durch derartige Hinweise soll der Enttäuschung von Erwartungen vorgebeugt werden – Fernschule ist eben anders. Die Bildung einer Identität als „Lernende an einer Fernschule“ wird unterstützt. Die Lernenden sollen mit Selbstbewusstsein z.B. in einem Bewerbungsgespräch davon berichten, dass sie im Fernunterricht mehr Eigenverantwortung und Selbstorganisation bewiesen haben, als dies in einer Schule notwendig gewesen wäre. Die begleitenden Informationen beziehen sich auch auf Aspekte einer rationalen Arbeitsorganisation:

- ❑ Vorteile eines festen Arbeitsplatzes und wie richte ich ihn ein
- ❑ Wie plane ich meine Zeit? (Vorschläge zu einem „Stundenplan“ bei jeder Lerneinheit)
- ❑ Wie organisiere ich die Ordnung in meinen Unterlagen? (Flex-Ordner mit Register für jedes Fach, gelochte und durchnummerierte Arbeitsblätter, Leithinweise für die Ablage auf jedem Arbeitsblatt usw.)
- ❑ Hinweise zu einem positiven Denken, Übungen zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit

Die Begleitlehrer nutzen die Eingewöhnungsphase, um den persönlichen Kontakt mit den Beteiligten, insbesondere zu den Lernenden, zu suchen. Dies geschieht vorwiegend am Telefon, im Idealfall auch durch einen persönlichen Besuch. Im direkten Kontakt lassen sich anstehende Fragen thematisieren und klären, bevor ein Problem daraus geworden ist. Es soll die Basis für eine Zusammenarbeit gelegt werden, die noch manchen Belastungen wird standhalten müssen. Je differenzierter die gegenseitigen Informationen über Voraussetzungen und Bedingungen sind, desto besser. Die Begleitlehrer nehmen Kontakt zu allen für den weiteren Prozess relevanten Personen auf. Im Rahmen der ersten Kontakte werden folgende Ergebnisse angestrebt:

- ❑ Die Motivation des jungen Menschen hat sich durch die Äußerung eigener Zielvorstellungen und eigener Überlegungen zum Prozess bestätigt.
- ❑ Der junge Mensch verfügt über einen festen, ihm zugänglichen Arbeitsplatz.
- ❑ Organisatorische Fragen sind geklärt. Adressen und Telefonnummern sind ausgetauscht, die Zieladresse für die Zusendung der Lernbriefe ist definiert.
- ❑ Die Frage der Begleitpersonen ist geklärt. Miteinander wurden Aufgaben und Kommunikationswege besprochen.
- ❑ Die Begleitlehrer haben einen Eindruck von der Persönlichkeit und den Lebensumständen des jungen Menschen erhalten und können sich ein erstes Bild von seinem Tagesablauf, von seinen sozialen Bezügen und deren Relevanz für den Lernprozess machen.
- ❑ Die Arbeitsweise wurde besprochen und durch den Austausch im persönlichen Kontakt wurde bestätigt, dass sie verstanden und akzeptiert wurde.

Nicht wenige Lernende lehnen allerdings gerade in der Anfangszeit den unmittelbaren Kontakt zu den Lehrkräften am Telefon ab. Diese Zurückhaltung wird akzeptiert. Der Informationsaustausch gelingt eventuell per Brief oder E-Mail. Teilweise läuft der Austausch ausschließlich über die Begleitpersonen der jungen Menschen.

Zusammenfassend noch einmal die Ziele der Eingewöhnungsphase :

- ❑ Die Lernenden haben die Abläufe des Fernschulprozesses kennengelernt und können sie für ihren Lernfortschritt nutzen.
- ❑ Die Lernenden finden sich mit der Struktur der Arbeitsmaterialien zurecht.
- ❑ Die Zusammenarbeitsformen zwischen Lernenden, Bezugs- und Fachlehrern und Begleitpersonen – im Bedarfsfall weiteren Personen – ist konkretisiert und bewährt sich.
- ❑ Ein Arbeitsplatz ist für die Lernenden eingerichtet, sie sind mit den erforderlichen Materialien ausgestattet.
- ❑ Die Lernenden haben einen Arbeitsrhythmus gefunden.
- ❑ Die Lernenden können sich erforderliche Hilfen und Rat organisieren.
- ❑ Die Begleitlehrer haben einen differenzierten Eindruck vom Leistungsstand, von der Arbeitsweise und dem Arbeitstempo, von den Stärken und

Schwächen der Lernenden erhalten und können den weiteren Prozess auf dieser Grundlage gestalten.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: DAS MATERIALPAKET

Zum Ende der Eingewöhnungsphase erhalten die Lernenden ein Materialpaket mit einer Erstausrüstung sämtlicher Arbeitsmaterialien:

- ☐ Schulbücher in allen Fächern quer über die Jahrgangsstufen hinweg, zusätzlich einen Atlas, ein Wörterbuch und ein Jugendlexikon
- ☐ Übungshefte für zusätzliches Training
- ☐ Lern-CD's im Fach Englisch
- ☐ Ordner zur Ablage der bearbeiteten und korrigierten Lerneinheiten mit einem vorbereiteten Register als Bestandteil des vorgesehenen, auf jedem Lernbrief gekennzeichneten Ablagesystems.
- ☐ Eine Pinnwand für die wöchentlichen Aufgabenlisten und persönliche Memos
- ☐ Einen roten Ablagekasten für unbearbeitete Lerneinheiten und einen grünen für die bearbeiteten
- ☐ Eine Anzahl adressierter Freiumschläge für die Rücksendung der bearbeiteten Lerneinheiten
- ☐ Arbeitsmaterial wie Stifte, Lineal, Zirkel, Taschenrechner und Formelsammlung
- ☐ Eine Zettelbox und einen Block
- ☐ Ein persönliches Anschreiben mit Hinweisen zur Einrichtung des Arbeitsplatzes
- ☐ Rückmeldebogen zur Vollständigkeit der Unterlagen

Die Lernenden freuen sich erfahrungsgemäß sehr über dieses Materialpaket. Es hat in verschiedener Hinsicht eine starke Signalwirkung. Einmal signalisiert es dem jungen Menschen den Start. „Jetzt habe ich wirklich alles, was ich brauche. Jetzt geht es los.“ Es vermittelt darüber hinaus etwas von der pädagogischen Haltung der Flex-Fernschule. Der junge Mensch stellt sich einer großen Verantwortung. Dabei ist er nicht allein gelassen, sondern wird wirksam unterstützt. Seine erste Ausstattung wird ganz bewusst nicht zum Gegenstand eigener Organisation und Beschaffung gemacht. So wird sichergestellt, dass der junge Mensch wirklich das hat, was er braucht, und dass der Lernprozess nicht immer wieder ins Stocken gerät, weil das ein oder an-

dere fehlt oder weil das Falsche besorgt wurde. Gerade in der Anfangsphase eines Förderprozesses ist es von entscheidender Bedeutung, dass der junge Mensch die Zuversicht entwickelt, durch die Flex-Fernschule gut und wirksam betreut zu sein und auf diesem Weg sein Ziel auch tatsächlich zu erreichen. Diese Zuversicht soll seine Motivation stärken und seine Anstrengungsbereitschaft fördern.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: DER LERNPROZESS

Wöchentlich erhält der Jugendliche individuell auf seine Situation hin zusammengestellte Lerneinheiten. Diese Lernpost wird am Freitag durch die Begleitlehrer zusammengestellt und abgesendet, so dass in der Regel spätestens am Montag die Post bei den Lernenden eintrifft. Jede Sendung enthält:

- ❑ Ein persönliches Anschreiben zur Woche mit Bezugnahme auf die Arbeit in der zurückliegenden Woche, auf den neuen Inhalt und auf aktuelle Bereiche aus der Lebenssituation des Schülers
- ❑ Eine Checkliste als Übersicht der Aufgaben, die in der beginnenden Woche zu erledigen sind
- ❑ In Klarsichthüllen gegliederte Sendungen in den Fächern mit korrigierten und neuen Aufgaben – obenauf ein persönliches Anschreiben des Fachlehrers mit Hinweisen zu den Ergebnissen der zurückliegenden Woche und zu den neuen Aufgaben.
- ❑ Ein adressierter Freiumschlag für die Rücksendung der aktuellen Lerneinheiten
- ❑ Eventuell ergänzende Lieferungen (z.B. Zusatzübungen, Zeitschriftenausschnitte), um die der Jugendliche gebeten hatte bzw. die seine Lernfortschritte aus Sicht der Lehrer unterstützen sollen

Die Lerneinheiten vermitteln schrittweise neues Wissen, vertiefen dieses durch Übung, fordern zur eigenen Recherche auf und beinhalten Einsendeaufgaben zur Lernzielkontrolle. Die Jugendlichen werden in jedem Anschreiben aufgefordert, sich bei der Bearbeitung mit ihren Lehrkräften zu beraten, wenn sie Unterstützung brauchen. Es gibt auch Übungen, die als ausdrückliche Partnerübung konzipiert sind. Hier wird unmittelbar die Zusammenarbeit mit Begleitpersonen und Lernhelfern am Wohnort angesprochen. Die Flex-Fernschule will ausdrücklich einen Anlass geben, die soziale Unterstützung zu aktivieren und sie im Interesse des Jugendlichen zu nut-

zen. Die jungen Menschen selbst sollen ermutigt werden, die soziale Unterstützung einzufordern, wenn sie alleine nicht zurechtkommen.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: PROZESSBEGLEITUNG AM WOHNORT

Die Förderung durch die Flex-Fernschule wird unmittelbar in den Lebenszusammenhang der jungen Menschen hineingegeben. Die hier verfügbaren Ressourcen sollen abgerufen und durch einen bedeutsamen Inhalt „Vorbereitung auf den Schulabschluss“ und durch die Zusammenarbeit gestärkt werden. Die Flex-Fernschule möchte dazu beitragen, dass bestehende positive Bindungen erhalten bleiben, und nicht etwa aus Anlass eines Schulbesuchs, der am Wohnort nicht zu realisieren ist, abgebrochen werden müssen.

Die Begleitpersonen und Lernhelfer der jungen Menschen übernehmen eine zentrale Funktion im Förderprozess. Denn zu ihren Aufgaben gehört es, die Schwächen der jungen Menschen, die eine erfolgreiche Vorbereitung auf den Schulabschluss unmöglich machen würden, zu kompensieren. Ein junger Mensch mit frühkindlichem Autismus, der sich nur mithilfe gestützter Kommunikation zum Ausdruck bringen kann, benötigt bei der Bearbeitung seiner Aufgaben permanent eine entsprechende Begleitung. Das kann entsprechend, wenn auch mit anderen Schwerpunkten, für einen noch sehr unreifen und aufmerksamkeitsgeminderten 13-Jährigen in einer individualpädagogischen Erziehungshilfe gelten. Zu den Lernenden gehören auf der anderen Seite eines in diesem Bereich beschreibbaren Kontinuums junge Erwachsene, die entweder keinen Lernbegleiter vor Ort haben oder einen solchen nicht akzeptieren würden und für die die Begleitung durch ihre Begleit- und Fachlehrer an der Flex-Fernschule eine hinreichende Unterstützung darstellt. Das Gros der Lernenden bewegt sich zwischen diesen Extremen. Ganz ohne Begleitperson kommen nur wenige aus.

Bei vielen Jugendlichen teilen sich verschiedene Personen die Verantwortung, z.B. für organisatorische Fragen und für die eigentliche Lernunterstützung oder in Bezug auf bestimmte Fächer. Eine Begleitperson übernimmt dabei die Hauptverantwortung und stellt für die Lehrkräfte neben dem Jugendlichen den wichtigsten Ansprechpartner dar. Sie übernimmt im Verhältnis der Lehrkräfte zu den Schülern auch eine Brückenfunktion und hilft durch Information die Hintergründe des Verhaltens der jungen Menschen zu

verstehen, wo sich dieses nicht unmittelbar aus dem Kontakt zu ihm selbst erschließt oder wenn der Kontakt einmal ganz abgebrochen ist. Diese Funktion kann von Familienmitgliedern, Verwandten, Freunden oder von Fachkräften im Auftrag des Jugendamtes oder einer anderen Einrichtung übernommen werden. Die Begleitpersonen arbeiten bei Bedarf mit weiteren Lernhelfern zusammen und organisieren selbst das Unterstützungssystem am Wohnort. Hierbei werden sie durch die Flex-Fernschule beratend unterstützt.

Die Aufgaben der Lernbegleitung am Wohnort im Überblick:

- ☐ Hilfe bei der Bearbeitung der Lehrbriefe, bei inhaltlichen und organisatorischen Fragen
- ☐ Unterstützung in organisatorischen Fragen (z.B. Informationsbeschaffung in einem Handwerksbetrieb)
- ☐ Bedarfsabhängige Kontrolle der Übungsaufgaben und Erörterung von Arbeitsweise und Ergebnissen mit dem Lernenden
- ☐ Förderung eines kontinuierlichen Lernens durch regelmäßige Zusammenarbeit mit dem Lernenden
- ☐ Unterstützung der Motivation durch positiven Zuspruch sowie Geduld und Nachsicht
- ☐ Erleichterung der Wiederaufnahme der Zusammenarbeit bei Unterbrechungen des Lernprozesses
- ☐ Mitgestaltung des Informationsaustauschs zwischen Lehrer - Begleitperson - Lernendem, um so zur Transparenz über die Lernbedingungen und den Lernfortschritt beizutragen

Das Verhältnis zwischen den Begleitpersonen und dem Lernenden sollte nicht den klischeehaften Rollen zwischen Schüler und Lehrer entsprechen, sondern in erster Linie von einer vertrauensvollen und partnerschaftlichen Zusammenarbeit geprägt sein mit dem Ziel, den Lernenden den Lernfortschritt zu erleichtern. Die Verteilung der Aufgaben zwischen Begleitperson und weiteren Lernhelfern sollte den sonstigen Beziehung zu den Lernenden angemessen sein. Die Lernenden können zu dieser Aufgabenverteilung wertvolle Hinweise geben (Motivieren, Lernhilfe geben, „Druck“ machen). Damit die Begleitpersonen ihre Aufgaben erfüllen können, sollten je nach übernommenem Schwerpunkt folgende Anforderungen eingelöst werden:

- ❑ Abrufbare eigene Grundbildung, damit bei inhaltlichen und fachlichen Verständnisschwierigkeiten Hilfestellung bei der Bearbeitung der Lernbriefe möglich ist
- ❑ Bereitschaft, eine längere Zusammenarbeit im Förderprozess einzugehen
- ❑ Bereitschaft, sich auf die spezifische Arbeitsweise der Flex-Fernschule einzulassen
- ❑ Fähigkeit, sich in die Lebens- und Lernsituation der jungen Menschen einzufühlen
- ❑ Fähigkeit, ein positives Verhältnis zum Lernenden aufzubauen bzw. das bestehende unter den neuen Voraussetzungen weiterzuentwickeln
- ❑ Flexibilität in Bezug auf die sich ändernden Bedürfnisse der Lernenden und in Bezug auf die unterschiedlichen Schwerpunkte der Zusammenarbeit im Laufe eines Lernprozesses
- ❑ Spaß an der übernommenen Aufgabe

Die Zusammenarbeit mit den Begleitpersonen wird in erster Linie durch die Begleitlehrer der Lernenden und bedarfsweise ergänzend durch die sozialpädagogische Fachkraft wahrgenommen. Sie erfolgt individualisiert und weitgehend situativ. Sie besteht in Telefonaten und kontinuierlicher Information über Lernfortschritte und prozessbezogene Fragen. Dieses Verfahren wird mit den Lernenden so abgesprochen.

Ein Abgleich im Selbstverständnis aller an der Hilfe beteiligter Personen ist erstrebenswert. Für die Begleitpersonen, die im unmittelbaren Kontakt zu den jungen Menschen stehen, ist es ungleich schwerer, ihr freundliches Hilfeangebot konstant aufrecht zu erhalten, als für die durch die Distanz „geschützten“ Fernlehrer. Sie sind von nicht eingehaltenen Terminen und Verabredungen oder vom launenhaften Verhalten der jungen Menschen in ganz anderer Weise betroffen. Abgleich im Selbstverständnis kann daher nicht heißen, dieselbe Toleranz gegenüber Abweichungen vom gemeinsam geplanten Weg aufzubringen. Begleitpersonen sollen aber wissen und verstehen, aus welchem Grund das Konzept so angelegt ist, dass wenig Gegenleistung seitens der jungen Menschen erwartet wird. Sie sollen sich in ihren Grenzen diesem Verständnis annähern, ohne in ihrem Verhalten unecht zu werden. Sie sollen vermeiden, in eine unangemessene Verantwortung für den Prozess

einzutreten, um die Selbstverantwortung der jungen Menschen herauszufordern.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: MOTIVATIONSSYSTEM

Auch der längste Weg beginnt mit dem ersten Schritt. Deshalb ist die Einteilung einer großen Herausforderung in viele kleine Schritte und Teilziele eine probate Möglichkeit, die eigene Motivation zu unterstützen. Zugleich ist es jedoch bedeutsam, den Gesamtüberblick zu bewahren und die kleinen Schritte des Alltags im Zusammenhang zu sehen. Das durch die Flex-Fernschule entwickelte Monitoringsystem und Berichtswesen wird diesen Anforderungen gerecht. Dabei wird der Lernprozess durch ein System gesteuert, welches einem Navigationssystem vergleichbar ist. Der Jugendliche sitzt am Steuer und unabhängig von seinen möglichen Fahrfehlern leitet ihn die gleichbleibend freundliche Stimme auf die vereinbarte Route und auf das eingegebene Ziel hin. Tatsächlich wird den Jugendlichen im Rahmen der Eingewöhnungsphase das Bild des Navigationssystems zur Verdeutlichung der Steuerungsmechanismen im Lernprozess angeboten.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: LERNÜBERSICHTEN

Für jedes Fach erhält der Schüler dieselbe persönliche Lernübersicht, mit der auch die Lehrkräfte den Förderprozess steuern. Damit nutzen die Schüler dasselbe Werkzeug, wie ihre Lehrer und haben gleichermaßen den genauen Überblick über ihren Lernstand. Bei einer Lernübersicht handelt es sich um eine Excel-Tabelle, in der sämtliche prüfungsrelevanten Kenntnisse und Kompetenzen aufgelistet sind. Diese Kenntnisse und Kompetenzen sind mit Lerneinheiten der Flex-Fernschule unterlegt. Die meisten Schüler bevorzugen die Arbeit mit dieser Lernhilfe an ihrem Rechner. Die Tabelle beinhaltet auf verschiedenen Tabellenblättern unterschiedliche Informationen, die jeweils miteinander verknüpft sind und dadurch verschiedene Darstellungsformen – zum Beispiel in Diagrammen - ermöglichen. Alternativ besteht auch die Möglichkeit, sich die Lernpläne ausdrucken zu lassen, um dann manuell seine Einträge zu machen. Dann stehen aber die automatisierten und graphischen Funktionen des Werkzeugs nicht zur Verfügung.

Auf dem ersten Tabellenblatt ist eine Auflistung aller Kenntnisse und Kompetenzen abgebildet, die durch den Einstufungstest abgefragt werden. Hier tragen die Lehrkräfte die Auswertungsergebnisse des Einstufungstests ein.

Durch den Eintrag einer „1“ (nicht als Note, sondern als Zähler) wird festgehalten, dass dem Schüler dieses Thema bereits vertraut ist. Dieser Wert wird automatisch in die Lernplanübersicht übertragen und hilft den Lehrkräften bei der Steuerung des Lernprozesses.

In die Lernplanübersicht tragen die Lehrer ein, wann eine Lerneinheit an den Schüler geschickt wurde, und wann sie bearbeitet zurückkam. Neben den gelisteten Themen befinden sich Spalten für den Eintrag der Bearbeitungsqualität. Der Schüler schätzt aufgrund der Rückmeldung seiner Lehrer ein, welche Note er sich selbst geben würde. Durch diese Einträge wird ein Diagramm editiert, welches dem Schüler auf einen Blick seinen Lernstand aktuell vor Augen führt. Das Diagramm symbolisiert in Säulen die Themenbereiche des jeweiligen Faches, wobei die bereits erledigten Themen grün, die unerledigten Themen rot abgebildet sind. Themen, die in Absprache mit den Lehrkräften nicht bearbeitet werden – zum Beispiel weil die Zeit bis zu den Prüfungen nicht reicht oder weil das Thema die Möglichkeiten des Schülers überfordert – werden in gelber Farbe abgebildet. Die Darstellung beinhaltet darüber hinaus ein Kreisdiagramm, welches den Lernfortschritt insgesamt in Prozentmengen zusammenfasst. Das Säulendiagramm verändert sich mit jedem Eintrag eines erfolgreich bearbeiteten Lernbriefs. Die grünen Bereiche werden mehr, die roten weniger. So sehen der Schüler und der Lehrer, wie sie als Lernteam Schritt für Schritt dem angestrebten Ziel näher kommen.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: LERNZEITTICKER

Der Lernzeitticker verbindet die Daten aus der Lernübersicht mit einer zeitlichen Perspektive, die er hinsichtlich der erforderlichen Lernzeit und der bis zum angestrebten Prüfungstermin verbleibenden Zeit in eine bildliche Darstellung bringt. An drei Stellschrauben kann der Schüler die Planung seines Lernprozesses beeinflussen:

- ☐ Ziel: Wann möchte er seine Prüfung ablegen?
- ☐ Tempo: Wie viele Lernbriefe kann er jede Woche bearbeiten?
- ☐ Sendefrequenz: Wie oft erhält er Post in diesem Fach?

Der Schüler trägt in die Lernzeitticker jedes Faches ein, wann die Prüfung stattfinden soll und ob er seine Post wöchentlich oder 14-tägig oder in einem anderen Rhythmus erhält. So verschafft er sich einen immer aktuellen Ein-

druck vom Verhältnis der verbleibenden und der erforderlichen Lernzeit. Durch verändern der Werte kann er beide Zeiten in ein ausgewogenes Verhältnis bringen. Er hat damit eine Grundlage für seine Selbststeuerung und für den Austausch mit seinem Lehrer, mit dem zusammen er in die Planung gehen kann. Ist die verbleibende Zeit bis zur Prüfung deutlich kürzer als die erforderliche Zeit, kann der Schüler sich entscheiden, ob er vielleicht mehr für das Fach tun und so noch möglichst viele Lernbriefe bis zur Prüfung bearbeiten will. Oder er entscheidet sich, mit Mut zur Lücke an den Start zu gehen. Wenn die erforderliche Lernzeit viel zu lang ist gegenüber der verbleibenden Zeit, ist es vielleicht auch gut, über einen späteren Prüfungszeitpunkt nachzudenken. Wenn ersichtlich wird, dass der Schüler gar nicht mehr so viel Zeit benötigt, wie ihm zur Verfügung steht, kann er die Zeit vielleicht für die Konzentration auf ein schwächeres Fach verwenden. Oder er macht ein Praktikum, um sich beruflich zu orientieren, oder gönnt sich ein wenig Urlaub.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: FLEX-QUEST / TOUR-DE-FLEX

Bei Flex-Quest / Tour-de-Flex handelt es sich um einen verhaltenstherapeutisch orientierten Förderplan, der in einem einfachen Bild dargestellt ist: Mit dem Lernen für den *Abschluss der Schule* begibt sich ein junger Mensch auf einen längeren Weg, auf dem manche „Durststrecke“ lauern wird. Flex-Quest / Tour-de-Flex kann ihm und seinen Unterstützern am Wohnort eine kleine Hilfe geben, diesen Weg gut zu bewältigen. Grundlage ist wiederum die Lernübersicht. Für Flex-Quest / Tour-de-Flex wird die Summe aller Lerneinheiten als eine Art Wegstrecke in 10 „Etappen“ abgebildet. Ein entsprechender individuell bereits angepasster Übersichtsplan ist für jedes Fach in den Ordnern abgelegt, die jeder Schüler für die Ablage der bearbeiteten und korrigierten Unterlagen erhält. Der Schüler beginnt seine Wegstrecke in der Regel nicht beim Nullpunkt. Durch die Auswertung der Einstufungsaufgaben ergibt sich, bei welcher Etappe er startet. Dieser Startpunkt wird in den Übersichten im Materialordner durch Aufkleber markiert.

Im Lernprozess erhält der Schüler in jedem Fach mit dem Erreichen einer Etappe einen Aufkleber, den er in sein Stickerheft von Flex-Quest / Tour-de-Flex klebt. So sieht er Schritt für Schritt, wie er dem Schulabschluss näher kommt. Die Begleitpersonen am Wohnort werden mit diesem Förderplan vertraut gemacht. Sie werden aufgefordert, Flex-Quest / Tour-de-Flex für ihre

unterstützende Arbeit zu nutzen. Für zielorientierte Jugendliche ist die Freude über den sichtbar gewordenen Fortschritt meist ausreichend. Begleitpersonen können Flex-Quest / Tour-de-Flex darüber hinaus auch gezielt für die Förderung der Motivation einsetzen. Durch Anerkennung der sichtbar gemachten Lernfortschritte werden dann zusätzliche Verstärker gegeben. Die Begleitpersonen werden im Einsatz dieses Instrumentes beratend unterstützt.

Verschiedene Elemente des Motivationssystems können im digitalen Anhang der Arbeit eingesehen werden.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: SELBST- VOR FREMDKONTROLLE

Wie allgemein im Fernunterricht kommt auch in der Arbeit der Flex-Fernschule der Selbstkontrolle eine große Bedeutung zu. Die Lernenden benötigen einen Ersatz für die vielfältigen Kontroll- und Rückversicherungsmöglichkeiten, die den Schülern im schulischen Direktunterricht gegeben sind. Dort kann der Blick an die Tafel oder auf das Heft der Nachbarin auftretende Unsicherheiten in unmittelbarem zeitlichen Zusammenhang klären. Die Fremdkontrolle durch Klassenarbeiten oder mündliche Leistungen steht im Schulunterricht im Vordergrund. Für die Lernenden einer Fernschule ist der Prozess von Leistung und Selbstkontrolle für den aufbauenden Lernerfolg von ungleich größerer Bedeutung. Dies verlangt von ihnen ein höheres Maß an Disziplin und Selbständigkeit und trainiert zugleich diese Kompetenzen. Dieser Zusammenhang wird in der Eingewöhnungsphase durch die begleitenden Hilfen erarbeitet und im Lernprozess kontinuierlich angewendet und trainiert.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: LEISTUNGSBEWERTUNG

Eine Leistungsbewertung durch die Lehrkräfte der Flex-Fernschule erfolgt regelmäßig auf der Grundlage der wöchentlich zurückgesandten Aufgaben. Diese werden korrigiert und mit Hinweisen zum weiteren Vorgehen an die Lernenden zurückgeschickt. Diese Rückmeldung erfolgt in engem zeitlichem Zusammenhang, um die Einbeziehung weiterer Lernhilfen zu ermöglichen. Die schriftliche Rückmeldung kann durch eine telefonische Kontaktaufnahme unterstützt werden. Diese persönliche Kontaktaufnahme ist in der Anfangsphase des Prozesses besonders bedeutsam. Auf diese Weise soll sicher-

gestellt werden, dass die Lernenden mit der angebotenen Struktur zurechtkommen.

Die Leistungsbewertung erfolgt zunächst nicht über Noten. Es geht – gerade im Anfang einer Förderung – um die Anerkennung der subjektiven Anstrengung der Lernenden. Die Lernenden sollen ermutigt und in ihrer Zuversicht, ihr Ziel tatsächlich zu erreichen, gestärkt werden. Daher ist ein Leistungsvergleich zunächst nur in Bezug auf die eigenen Eingangsvoraussetzungen sinnvoll und nicht derjenige mit der Gruppe der Gleichaltrigen. Die Lehrkräfte beziehen in ihren diesbezüglichen Rückmeldungen auch die Lebenssituation der Lernenden mit ein, weil auch kleine Leistungsfortschritte hoch anzuerkennen sind, wenn sie vor dem Hintergrund einer extrem belastenden Gesamtsituation hart erkämpft werden mussten. Dabei ist es wichtig, dass die jungen Menschen erkennen, dass es um eine echte Anerkennung wirklicher Leistung geht. Sonst besteht die Gefahr, dass sie sich nicht ernst genommen fühlen und auch den Rückmeldungen der Lehrkräfte keine große Bedeutung zuschreiben.

Erfahrungsgemäß suchen die jungen Menschen nach einiger Zeit den Leistungsvergleich über das ihnen vertraute Notensystem und fragen nach einer Benotung. Dies ist zu jeder Zeit möglich, weil die Lehrkräfte innerhalb des Dokumentationssystems (Lernplanübersichten in jedem Fach) intern zu jeder eingereichten Schülerarbeit eine Note vergeben haben.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: SCHRIFTLICHE RÜCKMELDUNGEN

Spätestens alle vier Monate erhalten die Jugendlichen schriftliche Rückmeldungen zu ihrem Lernprozess. Sie bekommen Anerkennung für positive Leistungen. Auf Defizite und Verbesserungspotentiale werden sie aufmerksam gemacht. Sie werden angeregt, sich selbst kritisch zu hinterfragen und ihre Motivation zu einer möglichen Steigerung ihrer Leistungen zu prüfen. Damit unterstützt die Flex-Fernschule die Motivation der jungen Menschen, eigenständig an der eigenen (Re)Integration zu arbeiten. Die Herausforderung, der sie sich mit dem Lernen für den Schulabschluss gestellt haben, wird sachlich und frei von moralischem Druck auf seine tatsächlichen Bedingungen hin befragt und der Umsetzung dadurch näher gebracht. Selbsttäuschungen hinsichtlich Motivation und konkreter Bereitschaft werden aufgedeckt und

führen zu einer neuen Entscheidung auf der Grundlage klarerer Voraussetzungen.

Damit die Rückmeldung eher zur Handlung auffordern, statt lediglich Standpunkte zu verdeutlichen, sind sie nach dem Muster der Kreativitätstechnik des Sechs-Hüte-Denkens von Edward DE BONO (1999) gegliedert. Unter dem Symbol des weißen Hutes erfahren die jungen Menschen Zahlen, Daten und Fakten – also z.B. ihren aktuellen Lernstand und der verbleibende Lernumfang im Verhältnis zur verfügbaren Zeit. Unter dem schwarzen Hut werden festgestellte Probleme im Hinblick auf die Zielerreichung sachlich angesprochen. Unter dem gelben Hut werden alle Aspekte aufgeführt, die in realistischer Weise dafür sprechen, dass das Ziel erreicht wird. Der rote Hut steht in der Rückmeldung für die positiven Gefühle, die der Bezugslehrer mit der Zusammenarbeit verbindet, also auch die positiven Wünsche und Hoffnungen. Unter dem grünen Hut geht es schließlich um die „kleinen Pflänzchen“, also die ganz konkreten nächsten Schritte (ebenda).

Die Rückmeldungen werden urschriftlich an die Lernenden geschrieben. Damit wird vermieden, im Stil einer gutachterlichen Stellungnahme über sie zu berichten und sie damit möglicherweise zu kränken. Dies ist umso bedeutsamer, da die Rückmeldungen darüber hinaus die Funktion haben, die weiteren Beteiligten zu informieren, also die Eltern, Begleitpersonen, Einrichtungen und Jugendämter. Auf diese Weise soll die bereits angesprochene „Annäherung in der Haltung“ zwischen den Lehrkräften der Flex-Fernschule und den Begleitpersonen, aber auch den weiteren Beteiligten, begünstigt werden. Die Art der Rückmeldung und die lösungsorientierte Erörterung mit den Lernenden kann für Begleitpersonen Vorbildcharakter für die eigenen Aushandlungsprozesse haben.

Die Kostenträger haben das Interesse, dass ihr Geld sinnvoll angelegt ist und dass die Investition zu den gewünschten Ergebnissen führt. Das Rückmeldesystem gibt hierzu eine Orientierung. Es macht auch transparent, in welcher Weise und mit welchen Ergebnissen an möglichen Abweichungen von erwarteten Standards gearbeitet wird. Die Bindung an einen Kostenträger mit bestimmten Erwartungen ist für die Lernenden eine nicht zu leugnende Realität. Die Flex-Fernschule ist in dieser Beziehung nicht Partei, kann durch die Struktur seines Rückmeldesystems aber dazu beitragen, dass Entscheidungs-

gen auf einer möglichst guten Grundlage – das bedeutet unter Beteiligung aller – getroffen werden.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: BERUFSORIENTIERUNG

Im Laufe des Lernprozesses werden die Lernenden aufgefordert, durch betriebliche Praktika die eigene berufliche Orientierung zu unterstützen und den theorielastigen Alltag des fernschulbezogenen Lernens durch praktisches Tun zu ergänzen. Damit der Lernprozess nicht einseitig nur auf den Schulabschluss vorbereitet, ist die Zukunfts- und Berufsorientierung ein fester Bestandteil des Fernschullehrwerks. Die Durchführung eines Betriebspraktikums bietet sich unter Umständen auch an, um ein Motivations-tief zu überwinden.

Die Lernenden erhalten regelmäßig fächerübergreifende Lehrbriefe, in denen sie zunächst angehalten werden, sich Gedanken über ihre (berufliche) Zukunft zu machen. Die Lehrbriefe vermitteln allgemeine Zusammenhänge über die Arbeitswelt. Dann sollen die jungen Leute eine Agentur für Arbeit zwecks Informationsbeschaffung aufsuchen, einen Termin mit dem Berufsberater vereinbaren und sich schließlich einen Praktikumsplatz in einem für sie interessant erscheinenden Beruf suchen. Abgeschlossen wird diese Einheit mit einem Bewerbungstraining – danach haben die Lernenden eine vollständige Bewerbungsmappe.

Da die Lernenden der Flex-Fernschule in der Regel keine „bewerbungstauglichen“ Zeugnisse vorweisen können, wird ihnen für ihre Bewerbung durch die Flex-Fernschule ein Zertifikat ausgestellt, in dem die Leistungen in den einzelnen Fächern und die Anforderungen beim Lernen mit einer Fernschule beschrieben und individuell gewürdigt werden. Die Lernenden werden umfassend über Möglichkeiten informiert, im Anschluss an den Schulabschluss eine weiterführende Schule zu besuchen oder eine Ausbildung zu beginnen. In der Frage der beruflichen Vorbereitung und der Planung einer Anschlussperspektive ist die Zusammenarbeit mit den Begleitpersonen besonders wichtig, da die Lernenden mit der Bearbeitung dieser Thematik alleine teilweise überfordert wären. Die Erfahrung zeigt, dass es für manche Lernende viel Überwindung kostet, diesen Schritt in die „Alltagsrealität“ zu gehen. Neben adäquaten Hilfestellungen ist es auch wichtig, ihnen hierfür in angemessener Weise Zeit zu lassen.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: AUSSETZEN DES LERNPROZESSES

Sofern der Lernprozess über einen längeren Zeitraum und in verschiedenen Bereichen unterhalb der erwarteten Mindestanforderungen im Hinblick auf das angestrebte Ziel liegt, und wenn es allen Beteiligten nicht gelingt, Wege zu beschreiben, die eine Anpassung realistisch erscheinen lassen, besteht die Möglichkeit, den Lernprozess für eine zu bestimmende Frist zu unterbrechen. Diese Frist kann der Klärung von Sachverhalten dienen, die dem Lernen bisher im Wege standen. Oder die Jugendlichen prüfen zwischenzeitlich ihre Lernmotivation und entscheiden sich neu und dann vielleicht bewusster für das Lernen mit Flex.

Dieses „Aussetzen des Lernprozesses“ durch die Flex-Fernschule ist nicht zu vergleichen mit der Möglichkeit für alle Lernenden, sich unter Angabe von Gründen (Umzug, pers. Probleme, Ferien, ...) eine Auszeit zu nehmen. Sie stellt auch keine Sanktion dar, sondern will ein deutliches Signal geben, dass die Beteiligten – unter ihnen in erster Linie die jungen Menschen selbst – sich falsche Vorstellungen machen. Am Ende der vereinbarten Frist wird der Faden wieder aufgenommen und die Möglichkeiten der Anpassung an ein Lernniveau innerhalb oder oberhalb der Standards werden gemeinsam geprüft. Ein neuer Versuch wird unternommen. Wenn aufgrund der zu dieser Zeit noch nicht gegebenen Perspektive das Lernen mit der Flex-Fernschule nicht fortgesetzt wird, hat der Jugendliche die Möglichkeit, zu einem späteren Zeitpunkt wieder neu anzufragen. Hieran wird er in festzulegenden Abständen unaufdringlich und freundlich erinnert, solange dies aussichtsreich erscheint. Begleitperson und Kostenträger werden in Kenntnis gesetzt. Im Falle der Aussetzung des Lernprozesses durch die Flex-Fernschule werden dem Kostenträger – bis zu einer eventuellen Wiederaufnahme des Prozesses – keine weiteren Beträge in Rechnung gestellt.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: PRÜFUNGSVORBEREITUNG

Wenn die Lernenden die prüfungsrelevanten Inhalte in einem Umfang bearbeitet und verstanden haben, dass eine Anmeldung zur Prüfung gewünscht ist und sinnvoll erscheint, beginnt eine systematische Vorbereitung auf die Prüfung. Dabei ist es zunächst entscheidend, in welchem Bundesland die Prüfung abgelegt werden soll. Dies kann grundsätzlich an der Flex-Fernschule oder am Heimatort geschehen. Die Anforderungen unterscheiden

sich von Bundesland zu Bundesland erheblich. Unverständlicherweise gibt es sogar Probleme der Anerkennung von Abschlüssen zwischen den Bundesländern. Nach der Festlegung des Prüfungsortes kann eine gezielte Vorbereitung auf die jeweiligen Anforderungen beginnen. Durch wiederholtes Bearbeiten von Aufgaben auf Prüfungsniveau wird systematisch auf die Prüfungen vorbereitet. Die Lernenden und ihre Begleitpersonen werden zu eventuell gegebenen Wahlmöglichkeiten und Schwerpunktthemen beraten. Sie erhalten Informationen und – soweit verfügbar – Unterlagen zu den Anmeldeverfahren und Fristen sowie zu den Prüfungsmodalitäten im jeweiligen Bundesland. Junge Menschen mit Handicap werden zu den Möglichkeiten eines Nachteilsausgleichs beraten.

Die zur Prüfung angemeldeten jungen Menschen werden zu einem Vorbereitungs-Seminar eingeladen. Dieses Seminar hat vor allem das Ziel, Sicherheit im Hinblick auf die nahende Prüfungssituation zu vermitteln. Die Jugendlichen werden unter Teilnahme ihrer Begleitpersonen systematisch mit den Anforderungen in den schriftlichen und mündlichen Prüfungen vertraut gemacht. Sie lernen verschiedene Prüfungssituationen kennen und werden aufgefordert, sich auch mit den räumlichen Bedingungen der Prüfungsschulen, mit den dort zuständigen Verantwortlichen und Ansprechpartnern sowie den jeweiligen Abläufen am Prüfungstag vertraut zu machen. Mit den Begleitpersonen wird am zweiten Tag des Seminars eine separate Veranstaltung zur Begleitung der Jugendlichen in der Prüfungssituation erarbeitet. Den jungen Leuten und ihren Begleitperson wird eine umfassende Materialsammlung zur Fortsetzung der Prüfungsvorbereitung im Anschluss an das Seminar mit auf den Weg gegeben. Dieser Ordner wird auch den Prüflingen zur Verfügung gestellt, die nicht zum Vorbereitungsseminar gekommen sind.

ABLÄUFE UND PROZESSQUALITÄT: PRÜFUNGSVERFAHREN

Die Lernenden der Flex-Fernschule haben grundsätzlich die Wahl, sich an ihrem Wohnort zur Externenprüfung anzumelden oder die Prüfung am Standort der Flex-Fernschule zu absolvieren. Die Prüfung liegt jeweils in der Verantwortung der zuständigen staatlichen Schulverwaltung. Die Durchführung wird auf eine regionale Haupt- oder Realschule delegiert.

Die Prüfungsdurchführung am Standort der Flex-Fernschule verbindet sich für die Prüflinge mit verschiedenen Vorteilen: Hier findet die Prüfung in einer

Atmosphäre statt, in der sich die Jugendlichen als Gäste willkommen heißen fühlen dürfen und in der sie auch im Umfeld der eigentlichen Prüfungen Ansprechpartner finden. Die Prüfungskommission ist über die Besonderheiten der Lernsituation der jungen Leute informiert und begegnet diesen mit Freundlichkeit und Respekt. Eine gute Atmosphäre trägt zu einem guten Ergebnis bei. Umgekehrt können vermeintliche Kleinigkeiten (Orientierungsschwierigkeiten, unklare Auskünfte, Unfreundlichkeiten) den Erfolg gefährden.

Die Prüfungsdurchführung am Standort der Flex-Fernschule weist aber auch Nachteile auf. Im Ländervergleich stellt Baden-Württemberg besonders hohe Anforderungen. Die landeszentrale Externenprüfung wird parallel zu den Abschlussprüfungen an den öffentlichen Schulen nur einmal im Jahr durchgeführt. Die jungen Leute müssen mehrfach zu den festgesetzten Terminen anreisen bzw. sich für etliche Tage in der Umgebung einquartieren, was also mit einem beträchtlichen Reiseaufwand verbunden ist.

In den Bundesländern gelten zum Teil erheblich abweichende Regelungen. In einigen Ländern ist eine individuelle Prüfungsdurchführung für einzelne junge Menschen - zeitlich und organisatorisch unabhängig von den sonstigen Prüfungsterminen der Schulen - möglich. In jedem Einzelfall ist zu prüfen, welche Bedingungen – am Wohnort oder am Standort der Flex-Fernschule - für den Lernenden jeweils die günstigeren sind.

WEITERE ZIELE: RÜCKKEHR IN DIE REGELSCHULE

Die Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten kann Mut machen, den Weg zurück in eine öffentliche Schule zu suchen. Wenn sich diese Perspektive abzeichnet, bereitet die Flex-Fernschule gezielt auf den Wechsel in das öffentliche Schulsystem vor. Dazu wird Kontakt mit der aufnehmenden Schule aufgenommen. Im Austausch der auf beiden Seiten beteiligten Lehrkräfte wird versucht, eine möglichst passgenaues Anschlusswissen für den Jugendlichen zu erarbeiten, damit er nach dem Wechsel möglichst rasch an Sicherheit gewinnt und sich aufgrund der damit verbundenen Entlastung in den Anforderungen des Lernens auf die für ihn ungewohnte Gruppensituation einstellen kann.

WEITERE ZIELE: ZUWACHS AN ALLGEMEINWISSEN

Unabhängig von der Abschlussprüfung vermittelt das Lernen mit der Flex-Fernschule Wissen, welches im Sinne der Allgemeinbildung vorausgesetzt wird. Das gilt insbesondere für die Kernfächer *Deutsch*, *Mathematik* und *Englisch* sowie *Gemeinschaftskunde* und *Wirtschaftslehre*.

WEITERE ZIELE: LEBENSPRAKTISCHES LERNEN

Der Lernprozess mit der Flex-Fernschule vermittelt lebenspraktische Kenntnisse und Fähigkeiten. Lebenspraktische Themen sind einerseits Inhalt des Lernens, etwa wenn die jungen Leute im kombinierten Deutsch- und Gemeinschaftskundebereich aufgefordert sind, Informationen über die Voraussetzungen für einen Führerschein einzuholen, einen Antrag auf Ausbildungsförderung auszufüllen oder die Möglichkeiten einer kostenlosen Rechtsberatung am Amtsgericht in Erfahrung zu bringen. Vor allem aber stellt das selbständige Lernen an sich eine lebenspraktische Übung dar. Die jungen Menschen trainieren ihre selbständige Arbeitsorganisation und lernen eigene Problemlösungsstrategien. Sie lernen, zur Überwindung bei auftretenden Schwierigkeiten Hilfen durch andere aktiv abzufragen, statt mit Rückzug und Verweigerung zu reagieren. Sie finden Wege, sich selbst weiterzuhelfen, in Büchern oder Lexika nachzulesen oder sich an verschiedene Stellen zur Auskunft zu wenden. Zu ihrem Alltag gehört auch der Aufschub von Bedürfnissen, wenn die Ansprechpartner im Moment des auftauchenden Lernproblems nicht sofort zur Verfügung stehen.

WEITERE ZIELE: KEINE ANGST VOR SCHRIFTSTÜCKEN

Absolventen der Flex-Fernschule haben den selbstverständlichen Umgang mit schriftlichen Dokumenten gelernt und die Fähigkeit entwickelt, diese in einem vernünftigen Ordnungssystem zu organisieren. Diese zunächst banal klingende Kompetenz ist für junge Menschen mit Erziehungshilfshintergrund aber keine Selbstverständlichkeit. Viele von ihnen werden mit Vollendung des 18. Lebensjahres in die Selbständigkeit entlassen und haben es nicht gelernt, ihre wichtigsten persönlichen Unterlagen geordnet zusammen zu halten. Diese Unterlagen fehlen dann, wenn sie für eine Bewerbung oder einen Antrag benötigt werden. Am Anfang schwerwiegender Erfahrungen des Scheiterns stehen nicht selten derartige profane Gründe.

WEITERE ZIELE: DEN EIGENEN WEG GEHEN

Mithilfe der Flex-Fernschule gehen Lernende ihren eigenen Weg. Diese Leistung ist anzuerkennen. Die jungen Menschen trainieren ihre Selbständigkeit. Auftretende Abweichungen von Vorgaben erfordern eine sinnvolle Improvisation. Die Lernenden entwickeln ihre Fähigkeit, sich selbst zu motivieren. Beides sind Schlüsselqualifikationen, die auf ein eigenständiges Leben vorbereiten. Ihr Autonomiestreben wird ernst genommen und trägt Früchte. Das kann ein Beitrag zu ihrer Identitätsfindung und damit zur Stabilisierung ihrer Persönlichkeit sein. In der Auseinandersetzung mit der Flex-Fernschule vollzieht sich auch ein Klärungsprozess hinsichtlich des eigenen Lebensentwurfes und der persönlichen Perspektiven und Planungen.

WEITERE ZIELE: RESIGNATION ÜBERWINDEN

Die Lernenden der Flex-Fernschule haben ihren Rückzug in die Passivität und die Aufgabe von Zielen überwunden. Sie finden sich nicht mehr damit ab, dass ein Schulabschluss für sie unerreichbar ist. Das trägt zu neuer Orientierung, zu neuen Zielen und zu neuem Lebensmut bei.

4.1 Forschungsgegenstand, Design und Methodik

ANKNÜPFUNGSPUNKTE DER VORLIEGENDEN STUDIE

Die vorliegende Forschungsstudie knüpft an den aktuellen Stand der Schulabsentismusforschung an, indem sie Schulverweigerung als subjektiv sinnvolles Handeln versteht und daher die betroffenen jungen Menschen und ihre Sichtweisen zum Gegenstand der Untersuchung macht. Die neuere Schulabsentismusforschung hat sich von der defektologischen Sichtweise des medizinischen Modells abgewandt, welches die Ursachen für schulabsentes Verhalten in den Betroffenen selbst erkannte. Die seit Anfang der 90er Jahre etablierte systemische Sichtweise wurde zuletzt durch OEHME (2007) um die Rekonstruktion subjektiver Theorien betroffener junger Menschen ergänzt. Schulverweigerung wird weniger als abweichendes Verhalten, sondern als subjektiv sinnvolles Handeln interpretiert (ebenda).

FORSCHUNGSDESIDERAT – GRÜNDE DES GELINGENS

Gegenstand der Schulabsentismusforschung war bislang überwiegend die Frage nach den Ursachen für das Fernbleiben von der Schule. Dabei wurde das Gelingen schulischer Förderung in der Regelschule als Normalzustand angenommen. Folglich richtete sich das Interesse auf die Gründe des Nichtgelingens und orientierte sich somit am Defizit. Der Autor der vorliegenden Studie knüpft an die Forschungsergebnisse OEHMEs an und definiert Schulverweigerung als subjektiv sinnvolles Handeln der Betroffenen und zwar im Sinne eines auf die Entwicklungsaufgabe *Abschluss der Schule* gerichteten Bewältigungshandeln. Auch wenn das Handeln im Hinblick auf die Aufgabe als wenig angemessen erscheint, ergibt sich abweichend von einer dichotomen Sichtweise, die eindeutig zwischen Normalität und Störung unterscheidet, das Bild eines Kontinuums. Normalzustand ist danach nicht das Gelingen, sondern vielmehr die Bewegung innerhalb der divergierenden Möglichkeiten des Gelingens auf der einen und des Scheiterns auf der anderen Seite.

Orientiert an der Perspektive der Resilienzforschung und der salutogenetischen Konzeption ANTONOVSKYS konzentriert sich die Fragestellung der vor-

liegenden Forschungsstudie auf die Ursachen des Gelingens. Der empirische Teil dieser Arbeit fragt folglich nach den Grundlagen einer gelingenden Förderung. Er fokussiert dabei die Situation von Absolventen, Ehemaligen und Lernenden der beschriebenen Einrichtung.

RESSOURCEN ALS GRUNDLAGE UND ALS ZIEL

Als Grundlage der Förderung wurden die im Theorieteil der Arbeit hergeleiteten Ressourcenbereiche in den Blick genommen: das *Streben nach gesellschaftlicher Teilhabe*, die *Motivation zum Lernen* und die *tägliche Motivation beim Lernen*, die *Überzeugung von der eigenen Selbstwirksamkeit* und die *soziale Unterstützung* durch individuelle soziale Netzwerke. Die genannten Ressourcen werden sowohl hinsichtlich ihrer Bedeutung als Grundlage der Förderung, als auch hinsichtlich ihrer Beeinflussung durch die Förderung untersucht. Es geht also auch um die Frage, inwieweit der Prozess der Förderung durch die Flex-Fernschule eine positive Wirkung auf die Ressourcenausstattung der jungen Menschen entfaltet und somit deren persönliche Ausstattung für die Herausforderungen der weiteren Lebensführung nachhaltig verbessert.

WIRKUNGSORIENTIERUNG

In der pädagogischen Fachöffentlichkeit werden die Wirkungen gerne ausschließlich am Output bzw. der Prozessqualität festgemacht. Die positive Korrelation mit dem Ergebnis wird dabei quasi implizit gesetzt (KLESSINGER, KNAB, MACSENAERE u. WESTERBARKEI 2000). Diese Sichtweise entspricht nicht dem in dieser Arbeit zugrunde gelegten Verständnis von Wirkungsmessung. Vielmehr wird, SCHRÖDER u. KETTINGER folgend, der Output bzw. die Prozessqualität nur mittelbar mit den Wirkungen in ursächlichen Zusammenhang gebracht.

Der Bereich Ergebnisqualität gliedert sich danach in drei Dimensionen:

1. „Effect“ (Effekt):

Dieser Begriff entspricht dem eigentlichen Verständnis von Wirkung. Mit „Effect“ wird die unmittelbare, objektive, d. h. direkt ersichtliche Auswirkung der Leistungserbringung bezeichnet. Diese Dimension wird bei der exemplarischen Beschreibung der Erziehungshilfeeinrichtung (Flex-Fernschule) dargestellt. Hierbei ist auch zu Berücksichtigen, dass die Art der Leistungser-

bringung (Output) nicht automatisch zu guten Effekten führt. Ebenso entscheidend sind weitere Prozessmerkmale, wie z. B. eine hohe Compliance, also die Kooperation und damit die Koproduktion der betroffenen jungen Menschen selbst.

2. Impact:

Mit Impact sind die subjektiven Wirkungen beim Leistungsempfänger, also bei den geförderten Jugendlichen, gemeint. Untersuchungen zur Erfassung von subjektiven Bewertungen junger Menschen, die im Heim erzogen worden sind, liegen nur in geringer Zahl vor. Subjektive Bewertungen waren in früheren Forschungsansätzen bestenfalls begleitende Fragestellungen neben den „harten objektiven Fakten“ z.B. der Legalbewährung oder der beruflichen und sozialen Integration, die mittels soziografischer Daten erfasst wurden (KNAB et al. 2000). Bei einem am Impact interessierten Forschungsansatz interpretieren die jungen Menschen das „Wirken“ des Leistungserbringers vor dem Hintergrund der eigenen Bedürfnisse und Werte. Hinsichtlich des Impacts spricht man also von den „subjektiven Wirkungen“. Beispiele für einen positiven Impact sind etwa hohe Zufriedenheit oder gestiegene Lebensfreude oder -qualität.

Das Erreichen eines Schulabschlusses und dabei eines bestimmten Notendurchschnittes (Effect) sagt noch nichts aus über die Bedeutung, die der betroffene junge Mensch diesen Ergebnissen zumisst. Während der eine seinen sehr guten Notendurchschnitt im Hauptschulabschluss als wenig beachtenswerte Etappe in seinem Lebensentwurf einordnet, weil seine persönliche und familiäre Orientierung der Hochschulreife gilt, zeigt sich der andere stolz und überglücklich über einen knapp erreichten Abschluss, weil er zuvor schon nicht mehr damit gerechnet hatte und sich nach erheblicher eigener Anstrengung nun am Ziel sieht. Dies macht deutlich, warum die Messung des Impacts gerade aus pädagogischer Sicht unverzichtbar ist.

3. Outcome:

Als dritte Dimension der Wirkungsforschung kommen die mittelbaren Wirkungen der Leistungserbringung auf die Gesellschaft oder bestimmte Gesellschaftsgruppen in Betracht. Ein positiver Outcome entspricht somit gesellschaftlich gewollten Zuständen. Ein für die Schulabsentismusforschung relevantes Beispiel der jüngeren Forschung ist eine Studie von ENTORF im

Rahmen des Programms *Wirksame Bildungsinvestitionen* der Bertelsmannstiftung. Die Autoren fragen nach den Folgekosten unzureichender Bildung unter dem Fokus der Kriminalität und leiten so auf den positiven Outcome wirksamer Bildungsinvestitionen hin (ENTORF et al. 2010). Da der Outcome die abstrakteste und von einer Vielzahl externer Faktoren abhängige Wirkungsdimension ist, ist er folglich auch am schwierigsten zu bestimmen bzw. aus Leistungserbringersicht zu beeinflussen. Der Outcome ist nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Da eine entsprechende Studie dieses Gegenstandes bisher nicht vorliegt, stellt die Evaluation der Praxis im Bereich Schulabsentismus im Sinne einer volkswirtschaftlichen Effizienzanalyse eine Aufgabe der weiteren Forschung dar.

(SCHRÖDER u. KETTINGER 2001)

Bezugsgröße der empirischen Forschung im Rahmen der vorliegenden Studie ist der Impact.

KOMBINATION QUALITATIVER UND QUANTITATIVER FORSCHUNGSMETHODEN

Qualitative Erkenntnismethoden haben sich in der sozialwissenschaftlichen Forschung etabliert, wenn es um ein vertiefendes Gegenstandsverständnis geht, und noch keine Tests, Messungen oder Experimente für die statistische Repräsentanz erhoben worden sind. Standardisierte quantitative Instrumente lassen die Probanden nicht hinreichend zu Wort kommen und reduzieren sie auf das Reagieren auf vorgegebene Kategorien (MAYRING 2002, 9f). Insofern akzentuieren sie die Perspektive des Forschers.

OEHME (2007) hat in der Darstellung ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlagen auf die Bedeutung der Unterscheidung zwischen Verhalten und Handeln hingewiesen (ebenda, 105). Die Innensicht der Betroffenen und deren Erleben der Umwelt sind die entscheidenden Faktoren der Handlungssteuerungen. Der Mensch setzt seine Erfahrungen reflektiert zur Bewältigung von Problemen ein. Insofern handelt er aus seiner Sicht vernünftig. Er handelt darüber hinaus aber auch durch emotional gesteuert (MUTZECK 1988, 58ff). Während der Verhaltensbegriff in der behaviouristischen Sichtweise sich auf die von außen beobachtbaren Äußerungen eines Menschen bezieht, impliziert das menschliche Handeln auch einen Bezug zu Zielgerichtetheit und Sinnhaftigkeit, die beide nur von dem Handelnden selbst explizier- bzw. rekonstruierbar sind (vgl. OEHME 2007, 105). Der „inhaltliche

Reichtum der individuellen Antwort“ kann nur dann berücksichtigt werden, wenn nicht standardisiert befragt wird (vgl. BORTZ u. DÖRING 2006, 297). Die vorliegende Arbeit knüpft an den aktuellen Stand der Schulabsentismusforschung an, die Schulverweigerung als subjektiv sinnvolles Handeln beschreibt (PUHR 2001 u. 2003; OEHME 2007). Die Studie ist daher im ersten empirischen Forschungsteil qualitativ ausgerichtet.

Zugleich lässt der „Reichtum der individueller Antworten“ dieselben oft unpräzise erscheinen, macht sie schwer vergleichbar und interpretationsbedürftig (vgl. MAYRING 2002, 22; BORTZ u. DÖRING 2006, 297). Hierbei verwendet auch die qualitative Forschung zur Analyse theoretische Konzepte, die nicht dem Alltagsverständnis der Probanden entsprechen (vgl. BORTZ u. DÖRING 2006., 302). Diese wurden für die vorliegende Arbeit im theoretischen Teil und durch die konzeptionellen Beschreibungen der untersuchten Erziehungshilfeeinrichtung expliziert. Entsprechende Musterläufigkeiten im Erleben und Verhalten der betroffenen jungen Menschen zu ermitteln, ist das Ziel im zweiten – quantitativen – Forschungsteil dieser Studie (vgl. a.a.O., 301).

Die Ergebnisse des eher induktiven Zugangs im qualitativen Forschungsteil dieser Arbeit und der deduktiven Vorgehensweise im quantitativen Teil werden durch Triangulation in Bezug gesetzt, verglichen und interpretiert.

TRIANGULATION

Das Verfahren der Triangulation ist im sozialwissenschaftlichen Bereich gebräuchlich bei der Anwendung sowohl qualitativer als auch quantitativer Forschungsmethoden. Man untersucht den Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Methoden erreicht so eine höhere Genauigkeit der Ergebnisse (LAMNEK 2005, 278). Die sozialwissenschaftliche Forschung unterscheidet verschiedene Formen der Triangulation. Eine ausführliche Darstellung und Diskussion hat beispielsweise BEHRENS (2009) vorgelegt (ebenda).

Bei der Daten-Triangulation werden die Ergebnisse unterschiedlicher Teilnehmergruppen miteinander verglichen (BORTZ u. DÖRING 2006, 365). Unterschiedliche Datenquellen, die auf der Grundlage derselben Methoden gewonnen wurden, werden einander gegenübergestellt. Dasselbe Phänomen wird

idealerweise zu verschiedenen Zeiten, an unterschiedlichen Orten und in Bezug auf verschiedene Personen untersucht. Dieser Weg verspricht ein Höchstmaß an theoretischem Gewinn (FLICK et al. 2004, 330).

Wenn es um die Aufdeckung bzw. die Minimierung von nicht erwünschten Einflüssen geht, die sich aus der Person des Forschers ergeben können, werden im Rahmen der Investigator-Triangulation die Resultate verschiedener Forscher miteinander verglichen (a.a.O.). Die Vorgehensweise entspricht damit dem Gütekriterium der InterCoderreliabilität (vgl. MAYRING 2010, 116f).

Unterschieden wird weiterhin nach Theorien-Triangulation, wenn auf unterschiedliche Theorien basierende Resultate miteinander verglichen werden (BORTZ u. DÖRING 2006, 365). Dabei steht die Annäherung an die Daten unter Einbeziehung verschiedener Perspektiven und Hypothesen im Vordergrund. Verschiedene theoretische Sichtweisen werden nebeneinander gestellt, um deren Nutzen für den Erkenntnisgewinn zu überprüfen. Insbesondere in Sachgebieten mit geringer theoretischer Kohärenz sollen auf diese Weise die Erkenntnismöglichkeiten fundiert und verbreitert werden (FLICK et al. 2004, 331).

Die Methoden-Triangulation stellt schließlich die Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden in unterschiedlichen Forschungsdesigns dar. Dasselbe Phänomen wird aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, um daraus generalisierende Rückschlüsse ziehen zu können. Dabei ist es zentral, nicht nur aus einer Perspektive mit einem einzigen Verfahren Erkenntnisse über das Phänomen zu gewinnen, sondern einen erweiterten Einblick in die Komplexität und Vielschichtigkeit des zu untersuchenden Gegenstandes zu erreichen (a.a.O.).

Im qualitativen Forschungsteil dieser Arbeit wird durch Investigator-Triangulation eine Überprüfung der Reliabilität der gewonnenen Daten durchgeführt. Dabei werden die eigenen Daten mit den Ergebnissen einer weiteren Forscherin verglichen (siehe BERTSCH 2010). Beide Datenbestände wurden – bezogen auf dieselben Rohdaten – mittels qualitativer Inhaltsanalyse unabhängig voneinander gewonnen.

Bezugsgrößen für die Theorien-Triangulation sind:

- ❑ die Ergebnisse der Schulabsentismusforschung
- ❑ die theoretischen Konstrukte zu den Ressourcenbereichen
 - Teilhabestreben
 - Motivation
 - Selbstwirksamkeit
 - Soziale Unterstützung
- ❑ die konzeptionellen Merkmale der beschriebenen Erziehungshilfeeinrichtung (Flex-Fernschule)

Diese Hintergründe fließen in die Methoden-Triangulation mit ein, also in die Zusammenführung der Ergebnisse des qualitativen Forschungsteils (Problemzentrierte Interviews) und des quantitativen Forschungsteils (Fragebogen).

Bei der Konzeption der vorliegenden Studie wurde bewusst vermieden, die ausgewählten Ressourcenbereiche aus den Ergebnissen der Schulabsentismusforschung herzuleiten. Auf diese Weise sollen für die Triangulation ergänzende Messpunkte gewonnen und Zirkelschlüsse zwischen Voraussetzung und Ergebnis vermieden werden. Aus demselben Grund wurden die beiden empirischen Verfahren unabhängig voneinander entwickelt und durchgeführt. Die qualitative Analyse wird also nicht als Pilotstudie einer mit quantitativen Verfahren durchgeführten Hauptstudie zugrunde gelegt (vgl. MAYRING 2010, 25). Vielmehr sollen unabhängig voneinander gewonnene Daten zur gegenseitigen Interpretation und Vertiefung dienen. Hierbei geht es nach SCHULZ (1977) insbesondere um folgende Wirkungen:

- ❑ Überprüfung der Plausibilität interpretierter (statistisch gesicherter) Zusammenhänge
- ❑ Ergänzung von zu kurz geratenen Informationen bzw. unklar gebliebenen Themenkreisen
- ❑ Nachexploration und Erhärtung induktiv gefundener statistischer Zusammenhänge
- ❑ Hilfe bei der Interpretation der Richtung von Kausalität
- ❑ Auswahl von Variablen für die Erstellung von Typologien (SCHULZ 1977, 65ff)

Qualitativer und quantitativer Forschungsteil können sich hinsichtlich der Reliabilität und der Validität der Ergebnisse ergänzen. Während der quantitative Zugang stärker die Perspektive des Forschers als treibende Kraft abbildet, stellt der qualitative Forschungsanteil die Sicht des Forschungsobjektes in den Vordergrund. Zugleich deuten die quantitativen Messinstrumente stärker auf strukturelle Aspekte hin, während die qualitativen Zugänge stärker auf Prozessaspekte abheben. Die Allgemeingültigkeit der qualitativ gewonnenen Erkenntnisse und der hiervon abgeleiteten Aussagen soll durch die Ergänzung der mit quantitativen Verfahren gemessenen Ergebnisse erhöht werden. Umgekehrt können die quantitativen Daten durch qualitative Erkenntnisse ergänzt und so einer besseren Interpretation zugänglich gemacht werden (vgl. FLICK 2004, S. 68).

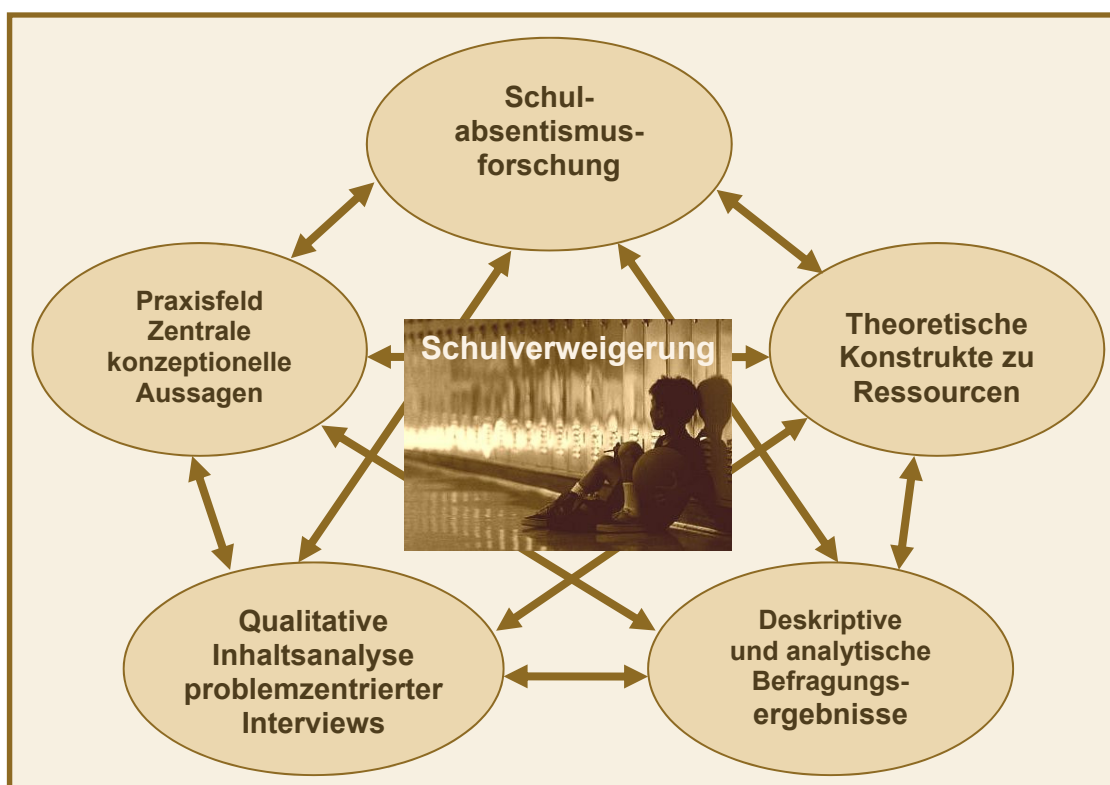


Abbildung 20: Triangulation als Methode multiperspektivischer Analyse

Die Qualität der Forschung kann durch die Verbindung mehrerer Analysegänge vergrößert werden. Verschiedene Datenquellen und unterschiedliche Interpretationen, Theorieansätze oder Methoden können herangezogen werden (DENZIN 1978). Die Triangulation ermöglicht den Vergleich der Ergebnisse aus verschiedenen Perspektiven. Auf diese Weise können Stärken und

Schwächen der jeweiligen Analysewege aufgezeigt und die Ergebnisse schließlich zu einem kaleidoskopartigen Bild zusammengesetzt werden (vgl. MAYRING 2002, 147).

Im Forschungsansatz der vorliegenden Arbeit werden zunächst die Ergebnisse aus den qualitativen und quantitativen Forschungsteilen miteinander verglichen - und dann mit Ergebnissen der Schulabsentismusforschung und mit den theoretischen Konstrukten zu den Ressourcenbereichen unter Einbeziehung zentraler Aussagen aus dem Praxisfeld. Auf diesem Weg sollen auch bereits fertige theoretische Konstruktionen oder für sicher gehaltene Kausalitätsannahmen kritisierbar und überprüfbar werden (vgl. MAYRING 2010, 25). Die Ergebnisse werden so auch hinsichtlich der Zulässigkeit bzw. hinsichtlich der Bedingungen und Grenzen ihrer Verallgemeinerung untersucht (vgl. TERHART 1981).

4.2 Qualitativer Forschungsteil

DER MENSCH ALS FORSCHUNGSGEGENSTAND

Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, die als Subjekte Ausgangspunkt und Ziel einer Untersuchung sind. Der direkte Zugang zu den Betroffenen bringt mögliche Verzerrungen ans Tageslicht, die sich durch methodische Mängel oder nicht angemessene Übertragung theoretischer Annahmen ergeben (MAYRING 2002, 20). Auch bei größeren Stichproben sollte man Einzelfallanalysen einbauen, an denen man überprüfen kann, ob die Verfahrensweisen und die Interpretation der Ergebnisse adäquat waren (a.a.O., 27). Bei der modernen phänomenologischen Forschung steht die genaue umfassende Beschreibung des Gegenstandsbereiches (Deskription) an erster Stelle, vor sämtlichen erklärenden Konstruktionen (vgl. GIORGI 1985).

INTERPRETATIONSBEDARF UND KONTROLLIERBARKEIT

Weil dieselbe – scheinbar objektiv beobachtbare – Handlung sowohl für unterschiedliche Akteure als auch für unterschiedliche Beobachter völlig andere Bedeutung haben kann, müssen diese Bedeutungen jeweils durch Interpretation erschlossen werden (Mayring 2002, 22). Jede Messung ist zudem ein Eingriff in den Gegenstandsbereich und damit eine Veränderung. So, wie

der Mensch auf die Tatsache der Forschung reagiert und sich insoweit verändert, unterliegen auch die gewonnenen Daten der subjektiven Deutung des Forschers. Die qualitative Forschung wird daher als ein Interaktionsprozess aufgefasst, bei dem sich Forscher und Gegenstand verändern (a.a.O., 32). Das Gegenstandsverständnis des Forschers zu Anfang eines Analyseprozesses beeinflusst immer die Interpretation. Deshalb muss dieses Vorverständnis zu Beginn dargestellt werden. Nur durch diese Dokumentation sind die Entwicklung des Gegenstandsverständnisses und die Interpretationen des Forschers für Außenstehende nachvollziehbar (KLEINING 1982).

OFFENHEIT UND KONTROLLE

Außerdem soll der Forschungsprozess dem Gegenstand gegenüber so offen gehalten werden, dass Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen sowohl der theoretischen Strukturierungen als auch der Methoden möglich sind (MAYRING 2002, 28). Dieser Offenheit entspricht auf der anderen Seite eine größtmögliche Bewusstheit und somit Kontrolle des methodischen Vorgehens. MAYRING hält die besten und einleuchtenden Ergebnisse für sinnlos, wenn sie nicht überprüft werden können. Er fordert daher die Absicherung durch explizite, methodisch kontrollierte Verfahren, die sich an begründeten Regeln orientieren (a.a.O., 29).

QUALITATIVE FORSCHUNG ALS FELDFORSCHUNG

Die qualitative Forschung will ihre Gegenstände von innen heraus, aus der subjektiven Sicht der handelnden Menschen beschreiben (FLICK et al. 2005, 14). Schon aus diesem Grund sollten diese Gegenstände möglichst nah in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden. Die Forschung soll direkt an den praktischen Problemstellungen ihres Gegenstandsbereichs ansetzen (vgl. WITZEL 1985).

GÜLTIGKEIT UND TRANSFER

Die Ergebnisse der Forschung sollen schließlich auch verallgemeinert werden können, und zwar in Bezug auf die Alltagswirklichkeit der untersuchten Subjekte. Die Möglichkeit der Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse stellt sich allerdings nicht automatisch über bestimmte Verfahren her. Denn eine Stichprobe kann niemals so ausgewählt werden, dass sie völlig repräsentativ wäre. Dass die in solchen Prozessen gewonnenen Forschungsergebnisse verallgemeinerbar sind, muss im Einzelfall schrittweise begründet wer-

den. Die Forschung muss nachvollziehbar machen, warum ihre Ergebnisse auch für andere Situationen und Zeiten gelten bzw. es muss herausgearbeitet werden, für welche Situationen und für welche Zeiten die Ergebnisse Gültigkeit besitzen (MAYRING 2002, 23). Untersuchungsergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung besitzen ihre Gültigkeit zunächst immer nur für den Bereich, in dem sie gewonnen wurden (a.a.O., 35). Aus einzelnen Beobachtungen ergeben sich erste Zusammenhangsvermutungen, die durch systematische weitere Beobachtungen überprüft und entweder erhärtet oder aber verworfen werden (a.a.O., 37). Diese induktive Vorgehensweise muss nachvollziehbar und überprüfbar sein (FLICK et al. 1991, 446).

4.2.1 Untersuchungsplan und methodisches Vorgehen im qualitativen Forschungsteil

INVESTIGATOR-TRIANGULATION (INTERCODERRELIABILITÄT)

Die im Rahmen des hier vorgestellten qualitativen Forschungsteils analysierten Interviews wurden von einer wissenschaftlichen Assistentin durchgeführt, die zu dieser Zeit an der Flex-Fernschule angestellt war. Die Mitarbeiterin ist ausgebildete Realschullehrerin mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik und studierte damals an der Universität Freiburg im Rahmen des Kooperationsstudienganges „Master of education of uprooted and exluded children and young people“ der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Freiburg in Kooperation mit den Universitäten Heidelberg (Evangelisch Theologische Fakultät - Diakoniewissenschaftliches Institut) und Freiburg (Katholisch Theologische Fakultät - Arbeitsbereich Caritaswissenschaft und Christliche Sozialarbeit sowie Arbeitsbereich Pädagogik und Katechetik im Institut für Praktische Theologie). Die von ihr durchgeführten Interviews wurden im Rahmen ihrer Masterthesis „Motivationsförderung im Kontext Schulabsentismus“ erstmals unter dem Aspekt der Motivation ausgewertet (BERTSCH 2010).

Das Vorliegen dieser auf denselben Datenbestand bezogenen Ergebnisse ermöglicht durch Investigator-Triangulation die Aufdeckung bzw. die Minimierung von nicht erwünschten Einflüssen, die sich aus der Person des Forschers ergeben können (FLICK et al. 2004, 330). Die Auswertung desselben Datenbestandes im Rahmen dieser Arbeit erfolgte unabhängig und mit methodisch unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Im Bereich der Motivation

lassen sich die jeweils gewonnenen Ergebnisse unmittelbar miteinander vergleichen. Damit entspricht die Arbeit in diesem Bereich dem Gütekriterium der InterCoderreliabilität (vgl. MAYRING 2010, 51; 116f). Auch im Weiteren orientiert sich das methodische Vorgehen an dem von MAYRING vorgeschlagenen Aufbau einer Untersuchungsplanung.

4.2.1.1 Introspektion: Vorverständnis und Folgen für die Forschungskonzeption

Zur Verfahrenskontrolle wird vorab das Vorverständnis des Autors noch einmal zusammenfassend umrissen. Es soll für den Leser der Studie nachvollziehbar sein. Zugleich dient die Darlegung der Dokumentation der Entwicklung des Gegenstandsverständnisses im Forschungsprozess im Vergleich zu den Forschungsergebnissen.

AUFSUCHENDE UND NIEDRIGSCHWELLIGE HILFE

Das Vorverständnis spiegelt sich bereits deutlich in den konzeptionellen Darstellungen der dargestellten Erziehungshilfeeinrichtung (Flex-Fernschule). Diese Einrichtung wurde durch den Autor der Studie vor 15 Jahren gegründet und seither kontinuierlich weiter entwickelt. Die Gründungsgeschichte ist mit der Praxiserfahrung in der stationären Erziehungshilfe verbunden. Jugendliche und Heranwachsende begründen ihre Bereitschaft, sich in eine Einrichtung zu begeben, in erster Linie mit der Notwendigkeit, den Schulabschluss als Voraussetzung von Ausbildung und Beruf zu erreichen. Demgegenüber treten individuelle oder soziale Probleme in den Hintergrund – zumindest in der Selbstwahrnehmung der Betroffenen. Deshalb entstand die Idee, solche Jugendliche, die bei bestehender Indikation nicht bereit sind in einer Einrichtung zu leben oder dort aus disziplinarischen Gründen nicht gehalten werden können, durch ein aufsuchendes, niedrigschwelliges Angebot schulischer Förderung zu erreichen. Diese konzeptionelle Konstruktion konnte im Laufe der Zeit auf verschiedene Zielgruppen im Kontext von Schulverweigerung angewendet werden, und zwar mit sehr guten Erfolgen. Es liegt auf der Hand, dass die Interpretation der Ergebnisse durch diesen Praxisbezug beeinflusst ist.

SCHULVERWEIGERUNG ALS ENTWICKLUNGSHANDELN

Mit OEHME (2007) interpretiert der Autor Schulverweigerung nicht als ungeordnetes abweichendes Verhalten, sondern als subjektiv sinnhaftes Handeln

und im Besonderen – wie der Titel der Arbeit verdeutlicht – als entwicklungsbezogenes Bewältigungshandeln. Damit ist angesprochen, dass es neben der Vielschichtigkeit individueller und sozialer Problemlagen, aufgrund welcher die betroffenen jungen Menschen sich ganz erheblich unterscheiden, eine wesentliche Gemeinsamkeit gibt: Es sind junge Menschen an der Schwelle zum Erwachsensein. Ein wesentliches Merkmal dieses sozialen Übergangs stellt der *Abschluss der Schule* als Voraussetzung für Ausbildung und Beruf dar. Der *Abschluss der Schule* ist in zivilisierten Gesellschaften eine vorgegebene Entwicklungsaufgabe. Er ist somit für die jungen Menschen ein Kriterium ihrer Selbstdefinition als Erwachsene und entscheidet über gesellschaftliche Teilhabechancen.

AKZEPTIERENDE UNTERSTÜTZENDE HALTUNG

Junge Menschen, die sich - zumindest vordergründig - von ihrer zentralen alterskorrelierten Entwicklungsaufgabe *Abschluss der Schule* distanzieren, sind in ihrer emotionalen, gesundheitlichen und sozialen Entwicklung hoch gefährdet. Sie bedürfen dringlich und in besonderer Weise sozialer Unterstützung. Dringlich, weil die Erfüllung der Entwicklungsaufgabe an ein begrenztes Zeitfenster gebunden ist. In besonderer Weise, weil die Distanzierung von der Schule häufig auf alle institutionell geprägten Einrichtungen übertragen wird – und ein Rückzug auf ein betont autonomes Verhalten beobachtbar ist. Erfahrungsgemäß haben sich Arbeitsformen bewährt, die umfassende Möglichkeiten der Beteiligung und der Übernahme von Verantwortung für sich selbst und für Inhalte und Abläufe einer Förderung eröffnen. Derartige Angebote sollten durch niedrige Zugangshürden gekennzeichnet sein und die Gewährung der Hilfe in möglichst geringem Umfang an Bedingungen knüpfen, die nicht in einem sachlogischen Zusammenhang mit ihrem Ziel stehen. Eine akzeptierende Haltung gegenüber den Bewältigungsversuchen der jungen Menschen wirkt sich günstig aus (GÜNTERT 2011, KLAWE 2010).

RESSOURCENORIENTIERUNG

Mit Blick auf das Phänomen Schulverweigerung die Perspektive eines entwicklungsbezogenen Bewältigungshandelns zu priorisieren bedeutet nicht, die zugrundeliegenden und damit verbundenen komplexen Problemlagen zu verleugnen. Es handelt sich vielmehr um einen Perspektivwechsel weg von einer pessimistischen, die deterministische Wirkung von Risikofaktoren be-

tonenden Sichtweise hin zu einem pädagogischen Aufgabenverständnis, das primär in der Diagnose und Förderung von Ressourcen einen erfolgversprechenden Ansatz sieht. Aus der pädagogischen Praxis begründet wurden *Teilhabebestreben*, *Motivation*, *Selbstwirksamkeit* und *soziale Unterstützung* als Ressourcen ausgewählt. Die Studie möchte diese Bedeutungszuschreibung überprüfen.

4.2.1.2 Zielsetzung und Fragestellung

Ziel der Untersuchung ganz allgemein ist die Sammlung eines Datenbestandes, aus dem sich nachvollziehbare Rückschlüsse auf die im theoretischen Teil der Arbeit hergeleiteten Konstrukte ziehen lassen. Die Untersuchung zielt dabei auf einen Abgleich der wissenschaftstheoretischen Betrachtung mit den subjektiven Theorien der Betroffenen, um hieraus praxisrelevante Erkenntnisse zu gewinnen.

Die Ziele im qualitativen Teil der Studie im Einzelnen:

- ❑ Die Einlassungen der interviewten jungen Menschen untermauern oder widerlegen die Grundannahme der Studie, Schulverweigerung als entwicklungsbezogenes Bewältigungsverhandeln einordnen zu können.
- ❑ Aus den Äußerungen der jungen Menschen lassen sich einzelfallbezogen Hinweise auf die mit dem Bewältigungshandeln verbundenen Risiken und auf die darin aufscheinenden Ressourcenbereiche herausarbeiten.
- ❑ Die interviewten jungen Menschen nehmen in ihren Äußerungen Bezug auf die Bedeutung, die sie dem *Abschluss der Schule* im Hinblick auf ihre Teilhabechancen zumessen. Es wird deutlich, ob bzw. inwieweit ihr Streben nach Teilhabe als Ressource für ihre eigenen schulischen Anstrengungen und für ihre schulische Förderung zur Verfügung steht.
- ❑ Die jungen Menschen nehmen in ihren Aussagen Bezug auf Motivation als Ressource und als Quelle eigener Anstrengungen im Förderprozess und geben Hinweise auf deren Entwicklung während ihrer Zeit bei der Flex-Fernschule und auf die subjektiv relevanten Wirkzusammenhänge.
- ❑ Die Befragten machen in ihren Aussagen deutlich, inwieweit Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Ressource eigener Anstrengungen und im Förderprozess eine Rolle spielte, und geben Hinweise auf deren Entwicklung

während ihrer Zeit bei der Flex-Fernschule und auf die subjektiv relevanten Wirkzusammenhänge.

- ❑ Die jungen Menschen äußern sich zur subjektiven Bedeutung sozialer Unterstützung in ihrem persönlichen Förderprozess und erhellen durch ihre Exploration ob – und, wenn ja, in welcher Art und Weise soziale Unterstützung dabei wirksam wurde.

4.2.1.3 Sampling, Feldzugang

Die vorliegende Studie untersucht das Phänomen Schulverweigerung erstmals aus der Perspektive der Erziehungshilfe. Alle interviewten Jugendlichen wurden durch die Flex-Fernschule als Maßnahme im Rahmen der Hilfen zur Erziehung gefördert. Sie erhielten diese Leistung teilweise in Ergänzung weiterer ambulanter oder stationärer Erziehungshilfen – letztere als individualpädagogische Hilfen.

Die Stichprobe wurde in Anlehnung an FLICK aus einer kleinen Gruppe von – für den Untersuchungsgegenstand typischen – Vertretern ausgewählt (FLICK 2009, 156). Hierbei wurden fünf Kriterien zugrunde gelegt:

- ❑ Die ausgewählten jungen Menschen hatten in Folge der Förderung durch die Flex-Fernschule einen Hauptschulabschluss erworben.
- ❑ Die Auswahl der Interviewten beschränkte sich auf den südwestdeutschen Raum, um weitere Anfahrtswege zur Durchführung der Interviews zu vermeiden.
- ❑ Das Geschlechterverhältnis sollte ausgeglichen sein.
- ❑ Alle hatten mit der Lernform „Flex-Classic“ gelernt. Diese Schülerinnen und Schüler stehen zu ihren Lehrern an der Flex-Fernschule in engerem Kontakt, als dies bei der Lernform „Flex-Coach“ der Fall wäre.
- ❑ Da bei den Interviews überwiegend retrospektive Fragen zu beantworten waren, waren Einschätzungen zur Selbstreflexionsfähigkeit für die Auswahl bedeutsam.
- ❑ Schließlich setzte die Untersuchung die Motivation der jungen Menschen voraus, über die eigenen Erfahrungen und Gedanken zu berichten.

ZUGANG ZU DEN PROBANDEN

Vier der Probanden wurden telefonisch und zwei Probanden per Email angefragt. Die Kontaktdaten lagen der Untersuchenden aufgrund ihrer Anstellung bei der Flex-Fernschule vor. Fünf der sechs teilnehmenden jungen Menschen stimmten nach einer Aufklärung über das geplante Interview gleich zu. Eine Probandin bevorzugte es, die Fragen schriftlich zu beantworten, da sie sich mündlich aus psychischen Gründen nicht dazu in der Lage fühlte. Die Untersuchende machte dies durch eine Umschreibung des Leitfadeninterviews möglich. Es erwies sich als sinnvoll, die Handynummern mit den jungen Menschen auszutauschen, da sie häufig kurz vor dem Termin noch den Treffpunkt oder die Zeit veränderten. Auch andere potentielle Probanden wurden angeschrieben oder angerufen, doch erwies sich der Zugang nicht immer als einfach. Die Kontaktdaten entsprachen nicht mehr dem aktuellen Stand oder veränderten sich binnen weniger Tage ohne eine Benachrichtigung durch die Kontaktperson. So waren sie letztendlich für die Untersuchende nicht mehr erreichbar. Weiteren Probanden, die sich zur Verfügung stellten, fiel es schwer, einen Termin zu finden oder einzuhalten. Der gesamte Prozess der Adressenrecherche beziehungsweise der Akquise von Probanden erstreckte sich über einen Zeitraum von ungefähr drei Monaten.

PRETEST

Bevor das Interview stattfand, erfolgte zunächst ein Pretest durch zwei Mitarbeiter und den Autor der vorliegenden Studie. Der von der Untersuchenden erstellte Leitfaden wurde hinsichtlich der Verständlichkeit und der Relevanz der Fragen überprüft, indem Aspekte, die für die Interviewten nicht zutreffen konnten, beseitigt und durch andere – zutreffende – Bereiche ergänzt wurden.

ORT DER INTERVIEWDURCHFÜHRUNG

Die Durchführung der Interviews erfolgte bei fünf Probanden jeweils in ihrem Zuhause oder bei Freunden. Alle freuten sich über das Interesse an ihnen. Sie fühlten sich zum Teil sehr geehrt, dass die Durchführende für die Interviews teilweise einen Weg von mehreren hundert Kilometern auf sich genommen hatte. Der Weg führte die Untersuchende im Mai und Juni 2010 in die Räume Mannheim, Freiburg, Saarlouis und Offenburg.

KLÄRUNG UND VEREINBARUNG DER RAHMENBEDINGUNGEN

Zu Beginn der Interviews wurden die Befragten (nach der bereits telefonisch erfolgten Absprache der Bedingungen) erneut über ihre Rechte, den Ablauf, ihre Rolle und die Inhalte aufgeklärt. Daraufhin füllten sie einen Kurzfragebogen aus und unterschrieben eine Einverständniserklärung. Die Untersuchende brachte durch ihre Unterschrift zum Ausdruck, sich im Sinne einer vertraglichen Vereinbarung auf die festgehaltenen Abmachungen zu verpflichten. Die Jugendlichen konnten das Interview jederzeit abbrechen oder eine Pause einlegen. Dies war allerdings nie der Fall. Alle nutzten aber die Möglichkeit, während des Interviews zu rauchen. Die Interviews beanspruchten zwischen 45 und 87 Minuten. Alle Probanden zeigten sich während ihres Interviews sehr offen und gaben weder beim noch nach dem Gespräch einen Hinweis auf mögliches Unbehagen. Dies bestätigten sie auch im Feedback am Ende des Interviews. Die Probandin, die auf dem schriftlichen Weg die Fragen beantwortete, zeigte sich als sehr zuverlässig und schickte im Rahmen von zwei Wochen ihre Antworten zurück (vgl. BERTSCH 2010, 61ff).

4.2.1.4 Erhebungsmethode: Problemzentrierte Interviews

BEGRÜNDUNG DER METHODENWAHL

In der vorliegenden Studie geht es um die Erhebung und Rekonstruktion der subjektiven Bedeutungen, welche die interviewten jungen Menschen den relevanten Themen beimessen. Diese Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Deshalb müssen die Betroffenen selbst zur Sprache kommen, denn sie sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte (vgl. LAMNEK 1989). Als Untersuchungsmethode für eine theoriegeleitete Forschung bietet sich das problemzentrierte Interview nach WITZEL (1982; 1985) an, weil es keinen rein explorativen Charakter hat, sondern die Aspekte der vorrangigen Problemanalyse in das Interview Eingang finden. Es eignet sich also vor allem dann, wenn schon einiges über den Gegenstand bekannt ist und dezidierte Fragestellungen im Vordergrund stehen (MAYRING 2002, 70). Demgegenüber bringt das narrative Interview eher subjektive Bedeutungsstrukturen zutage, die sich im freien Erzählen über bestimmte Ereignisse herauschälen, sich einem systematischen Abfragen aber verschließen würden (a.a.O., 72). WITZEL selbst entwickelte seine Methode im Rahmen einer Untersuchung zu den Bedingungen und Formen des Übergangs ju-

gendlicher Schulabsolventen in die Berufswelt, womit er thematisch dem Gegenstand der vorliegenden Untersuchung besonders nah lag.

LEITFADENINTERVIEW MIT NARRATIVER PRÄGUNG

Das problemzentrierte Interview kann als Methodenkombination gesehen werden, weil es über die reine Interviewform hinausgeht (vgl. a.a.O., 68). Im Rahmen des Interviews sollen die Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einer offenen Gesprächssituation nahe zu kommen. In einer derart offenen Gesprächssituation ist es naheliegend, dass die Interviewten subjektive Bedeutungsstrukturen explorieren, die im Interviewleitfaden nicht vorgesehen sind. Dies ist im Kontext der vorliegenden Untersuchung besonders interessant. Denn bei dem in der theoretischen Analyse erarbeiteten Konstrukt *Teilhabestreben* handelt es sich um einen in dieser Form in der Schulabsentismusforschung bisher noch nicht beschriebenen Ressourcenbereich. Es ist daher besonders interessant zu sehen, ob sich die theoretischen Annahmen in den Explorationen der jungen Menschen wiederfinden, ohne dass seitens der Untersuchenden ausdrücklich darauf Bezug genommen wurde.

KONSTRUKTVALIDITÄT

Diese Konstitution lässt sich so auch hinsichtlich der beiden anderen, nicht ausdrücklich im Leitfaden vorhandenen Ressourcenbereiche „Selbstwirksamkeitserwartung“ und „Soziale Unterstützung“ festhalten. Den theoretischen Konstrukten käme insoweit die Funktion eines Außenkriteriums zu, weil sie in engem Zusammenhang mit Untersuchungsergebnissen stehen, die als Vergleichsmaßstab herangezogen werden können. Auf diese Weise können die bei der Inhaltsanalyse angewandten Kategorien auf ihre Gültigkeit (Validität) hin überprüft – bzw. im Sinne der Konstruktvalidität auf ihre Plausibilität hin überprüft werden (vgl. MAYRING 2010, 116 f).

BEFRAGUNG DURCH NEUTRALE PERSON

Die Interviews wurden durch eine, den jungen Menschen bis zum Zeitpunkt der Interviewanfrage nicht bekannten Person durchgeführt. Damit bestand die Aussicht, sozial erwünschte Antworten eher zu vermeiden, als wenn die Gespräche durch eine aus dem Förderprozess bekannte Person, namentlich den Leiter der Flex-Fernschule, durchgeführt worden wären (vgl. DIECKMANN 2007, 455). Aufgrund der Altersnähe der Interviewerin, die sich als Studierende außerdem auch von ihrem sozialen Status her in größerer Nähe zu

den Interviewten bewegte, bestanden gute Voraussetzungen für die bei der Durchführung qualitativer Erhebungsverfahren angestrebte gleichberechtigte, offene Vertrauensbeziehung, bei der es insbesondere darauf ankommt, dass sich die Interviewten ernst genommen und nicht ausgehorcht fühlen (vgl. MAYRING 2002, 69).

KURZFRAGEBOGEN UND INTERVIEWLEITFADEN

Mittels eines Kurzfragebogens wurden bereits im Vorfeld soziodemographische Daten der Interviewpartner abgefragt, so dass diese im Gesprächsverlauf nicht mehr thematisiert werden mussten. Außerdem konnten sich die Beteiligten bereits auf die Thematik einstellen und dabei nach Möglichkeit eigene Erinnerungen an ihre Zeit mit der Flex-Fernschule aktualisieren. Der bereits oben angesprochene Interviewleitfaden ist im Anhang dieser Arbeit abgebildet. Er diente als Gedächtnisstütze für die Interviewerin und umfasste eine grobe Gliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss. Zentrale Aspekte wurden in den einzelnen Teilen skizziert. Durch die allgemein gehaltene Einstiegsfrage in die Thematik am Schluss der Einleitung sollte eruiert werden, ob das Thema für den Befragten überhaupt wichtig ist beziehungsweise welche subjektive Bedeutung es für ihn besitzt. Der Hauptteil bestand insbesondere aus den Fragen. So war es während des Gespräches für die Durchführende möglich zu überprüfen, ob sie über bestimmte Themen bereits etwas erfahren hatte (vgl. BERTSCH 2010, 64).

AUFBEREITUNG DURCH VOLLSTÄNDIGE TRANSKRIPTION

Die Interviews wurden im Einverständnis mit den jungen Menschen mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet. Es erfolgte eine vollständige Textfassung des verbal erhobenen Materials. Da bei den Interviews die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund stand, zu der die Befragten quasi als Experten angesprochen wurden, bestand kein Interesse an sprachlichen Färbungen. Stattdessen wurden die Aufzeichnungen in normales Schriftdeutsch übertragen. Dialekt bedingte Färbungen wurden bereinigt, Satzbaufehler teilweise behoben, der Stil teilweise geglättet. Wichtige Informationen, die über das Wortprotokoll hinausgehen (z.B. Stimmungen betreffend), wurden durch Kommentierungen eingefügt (vgl. MAYRING 2002, 89ff). Die Dokumentation mittels Tonbandaufzeichnung erlaubte es der Interviewerin, sich ganz auf den Kommunikationsprozess mit den jungen Menschen einzulassen und auch auf nonverbale Äußerungen zu achten (vgl. WITZEL 1985,

238). Diese wurden jeweils in einem kurzen Protokoll (Postskriptum) im Anschluss an die Interviews festgehalten (vgl. BERTSCH 2010, 65).

4.2.1.5 Auswertungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse

Qualitative Forschung will ihre Gegenstände von innen heraus, aus der subjektiven Sicht der handelnden Menschen, beschreiben (FLICK et al. 2005, 14). Im Rahmen der vorliegenden Studie kamen sechs Absolventinnen und Absolventen der Flex-Fernschule zu Wort. In sehr offen geführten problemzentrierten Interviews explorierten sie ihre Vorgeschichte, ihre besonderen durch die jeweilige Lebenssituation geprägten Lernbedingungen, ihre Erfahrungen im Förderprozess und teilweise die nachhaltigen Wirkungen dieser Erfahrungen. Die Interviews liegen in verschriftlichter Form vor und sind im digitalen Anhang zu dieser Studie wiedergegeben. Sie haben einen Umfang von 106 Seiten.

KLASSIFIZIERUNG UND FALLÜBERGREIFENDE BÜNDELUNG

Die Auswertung dieses Materials erfolgt durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010). Hierbei wird das Material zusammengefasst und strukturiert. Ziel der Analyse ist es also, durch Reduktion die wesentlichen Inhalte herauszuarbeiten und durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch das Abbild des Grundmaterials ist (ebenda, 65). Im Ergebnis werden – klassifiziert nach den in Kapitel 2 hergeleiteten theoretischen Konstrukten – die subjektiven Einschätzungen der Interviewten herausgefiltert und fallübergreifend gebündelt, damit der für den angestrebten Theorieabgleich benötigte handhabbare Datenbestand zur Verfügung steht.

REDUZIERUNG UND STRUKTURIERUNG

Die qualitative Inhaltsanalyse strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers. Ziel ist die Erfassung des Gegenstandes in der Sprache des Materials (a.a.O., 84). Um die dazu notwendige Reduzierung und Strukturierung des Materials zu realisieren, wurde im ersten Schritt der Text fallbezogen und theoriegeleitet analysiert. Bezugstheorien sind die in Kapitel 2 hergeleiteten Konstrukte zu den Ressourcenbereichen *Teilhabe streben*, *Motivation*, *Selbstwirksamkeit* und *soziale Unterstützung*. Der Text

wurde mehrfach durchgearbeitet. Alle Textstellen, die einen eindeutigen Bezug zu einem der Konstrukte aufweisen, wurden entsprechend farblich markiert. Hierbei zeigte sich, dass einige Textstellen verschiedenen Klassifizierungen zugeordnet werden können. Alle auf diese Weise identifizierten Textabschnitte wurden als Kodiereinheiten in eine Tabelle übertragen. Dabei wurden sie, wo es notwendig war, durch Explikationen ergänzt, indem Verweise zu anderen Textstellen gegeben wurden (a.a.O., 65).

NACHVOLLZIEHBARKEIT UND RÜCKFÜHRBARKEIT

Die Kodiereinheiten wurden jeweils a) den Fällen zugeordnet, b) innerhalb des Falls den durch die theoretischen Konstrukte vorgegebenen Klassifizierungen zugeordnet und c) schließlich mit genauer Angabe der Fundstelle (Seite/Zeile) auf den Ursprungstext rückführbar gemacht. Diese Möglichkeit der Identifikation wird auch bei den weiteren Analyseschritten beibehalten, weil diese aufgrund ihrer zunehmenden Verdichtung bzw. Abstraktion dem Text sonst nicht mehr unmittelbar zugeordnet werden können.

PARAPHRASIERUNG

Die so in Tabellenform zusammengestellten Kodiereinheiten wurden dann in einer knappen, nur auf den Inhalt beschränkten Form paraphrasiert. Nicht inhaltstragende Textbestandteile wurden dabei gelöscht und als grammatische Kurzform wiedergegeben. Negative Äußerungen in Bezug auf einen Mangel oder eine Belastungssituation wurden positiv umformuliert und als Ausdruck eines Bedürfnisses wiedergegeben.

ABSTRAHIERUNG UND GENERALISIERUNG

Für den folgenden dritten Schritt der Analyse wurde zunächst die Abstraktionsebene festgelegt: Es sollten möglichst allgemeine, aber noch fallspezifische Äußerungen über die Zeit mit der Flex-Fernschule sein. Bei der anschließenden Generalisierung wurde Wert darauf gelegt, dass die ursprünglichen Aussagen in der Generalisierung tatsächlich enthalten sind. Soweit eine Paraphrase für sich genommen bereits auf oder über dem angestrebten Abstraktionsniveau lag, wurde sie als Generalisierung übernommen. In Zweifelsfällen wurden die theoretischen Vorannahmen als Entscheidungshilfe herangezogen (vgl. a.a.O., 70).

ZWEITE REDUZIERUNG

Inhaltsgleiche Paraphrasen konnten nun gestrichen (in der Darstellung: ausgegraut) werden, was zu einer ersten Reduktion führte. Außerdem konnten unwichtige oder nichtssagende Paraphrasen fallengelassen werden. Die verbliebenen Paraphrasen wurden gebündelt, indem Kategorien konstruiert wurden, in welche sie integrierbar sind. Die Kategoriebildung erfolgte also induktiv direkt aus dem Material heraus in einem Verallgemeinerungsprozess (a.a.O., 66).

ZWEITE DURCHFÜHRUNG DER ANALYSE

In einem zweiten Durchgang der Analyse wurden die fallbezogen gebildeten Kategorien in eine neue Tabelle übertragen und hier fallübergreifend entsprechend der Klassifizierungen sortiert. Im Übrigen folgte die Vorgehensweise der gleichen Logik und den gleichen Prozeduren wie im ersten zusammenfassenden Durchgang. Die Kategorien wurden abermals auf ein höheres Abstraktionsniveau generalisiert. Der Abstraktionsgrad wurde folgendermaßen festgelegt. Es sollten nun allgemeine Einschätzungen zur Zeit mit der Flex-Fernschule gebildet werden, in denen die jeweils zugrunde liegenden fallbezogenen Kategorien aufgehen, ohne dass es zu inhaltlichen Verlusten kommt.

WEITERE REDUZIERUNG

Auf diesem Abstraktionsgrad konnte nun eine weitere Reduzierung vorgenommen werden. Erneut wurden hierzu inhaltsgleiche oder unwesentlich gewordene Formulierungen fallengelassen und in einem Prozess der Selektion, der Bündelung und der Integration neue Kategorien auf dem angestrebten Abstraktionsniveau gebildet. Bei den einzelnen Analyseschritten wurde, wo es hilfreich war, auf die theoretischen Vorannahmen zurückgegriffen.

ERGEBNIS

Im Ergebnis liegt somit ein System von Kategorien zu den als Voraussetzung gesetzten Klassifizierungen vor, welches jederzeit auf die mit ihm verbundenen Textpassagen rückführbar ist. Dieses Kategoriensystem als Ertrag des qualitativen Forschungsteils wird im Rahmen der Triangulation einer abschließenden Analyse unterzogen.

4.2.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse im qualitativen Teil der Studie sind in der letzten Stufe der durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse, der abschließenden Reduktion und Zusammenführung, gebündelt. Sie gliedern sich auf in Teilergebnisse, die in den jeweils vorausgehenden Stufen der Analyse dargestellt werden. Auf diese Weise wird der Analyseprozess von der Auswahl der Kodiereinheiten aus dem Ursprungstext bis zur komprimierten Darstellung der Ergebnisse auf dem höchsten Abstraktionsniveau nachvollziehbar. Die vollständige Darstellung dient einerseits der Nachvollziehbarkeit des angewandten wissenschaftlichen Verfahrens. Andererseits illustrieren die Originalaussagen der Befragten anschaulich die innere Logik ihrer Argumentation. Da diese in der ersten Stufe der Analyse einzelfallbezogen wiedergegeben sind, ergänzen sie die nachfolgend skizzierten Falldarstellungen.

4.2.2.1 Einzelfalldarstellung

Im folgenden Abschnitt werden die drei weiblichen und drei männlichen Probanden vorgestellt. Die Informationen wurden im Gespräch mit den Jugendlichen und durch einen Kurzfragebogen erhoben und durch bekannte Rahmendaten der Hilfe ergänzt.

MUSTANG

Mustang ist weiblich und war zum Zeitpunkt ihrer Befragung im Jahr 2010 20 Jahre alt. Schulabsent wurde sie ab der 6. Klasse Hauptschule. Eine Erkrankung der Mutter gibt sie dafür als Hauptgrund an. Die Hilfe wurde als Hilfe zur Erziehung durch das Jugendamt in Verbindung mit einer ambulanten Einzelfallhilfe gewährt. Den Lernprozess bewältigte Mustang von zu Hause aus. Im Jahre 2007 absolvierte sie ihren Hauptschulabschluss an der Flex-Fernschule zu ihrer Zufriedenheit. Zum Zeitpunkt ihrer Befragung absolvierte sie eine Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau. Als ihre Hobbys gab Mustang Darts spielen und Motorrad fahren an.

COSIMA

Cosima ist weiblich und war zum Zeitpunkt der Befragung im Jahr 2010 19 Jahre alt. Während ihrer Regelschulzeit wusste sie noch nicht, dass sie Asperger-Autistin und hochbegabt ist. Das 9. Schuljahr auf einem Privatschulhaus erwies sich als ihr letztes an einer Regelschule. Ihre Förderung wurde durch das Jugendamt in Verbindung mit einer ambulanten Einzelhilfe als Hilfe zur Erziehung gewährt. Sie lernte immer zu Hause bei ihren Eltern. Cosima profitierte nach ihrem Empfinden nicht von der Unterstützung durch die professionellen Helfer, weshalb zwei Versuche nach einiger Zeit wieder eingestellt wurden. Sie lernte ab diesem Zeitpunkt weitgehend ohne Unterstützung am Wohnort und erreichte im Jahr 2009 einen sehr guten Abschluss an der Flex-Fernschule. Zum Zeitpunkt der Befragung lernte sie weiterhin an der Flex-Fernschule für den Mittleren Bildungsabschluss. Cosima verfolgt zahlreiche Interessen, wie zum Beispiel in den Bereichen Medizin, Soziologie, Psychologie, Literatur, Elektronik, Tiere, Hundesport, Politik und Weltgeschehen.

LAMPE

Lampe ist die dritte weibliche Probandin und war zum Zeitpunkt ihrer Befragung im Jahr 2010 17 Jahre alt. Seit ihrem 14. Lebensjahr wurde sie im Rahmen einer individualpädagogischen Maßnahme der Erziehungshilfe in Südfrankreich betreut und besuchte deshalb keine Regelschule mehr. Lampe wechselte mit 15 Jahren in eine individualpädagogische Maßnahme in Deutschland. Seit dieser Zeit wurde sie durch die Flex-Fernschule gefördert. Sie absolvierte ihren Abschluss im Jahre 2009. Zum Zeitpunkt der Befragung besuchte sie eine Privatschule, um den Mittleren Bildungsabschluss zu erreichen. Ihre Hobbys sind Lesen und Schwimmen.

GERRIET

Gerriet ist männlich und war zum Zeitpunkt der Befragung 23 Jahre alt. Sein Hauptschulabschluss, den er mit der Flex-Fernschule erreichte, lag zu dieser Zeit bereits sechs Jahre zurück. Gerriet lebte nach langjährigen Misshandlungen durch seinen Vater in einer Erziehungshilfeeinrichtung. In der 6. oder 7. Klasse der heimeigenen Erziehungsschule beendete er seine Schulzeit, nachdem er infolge einer folgenschweren körperlichen Auseinandersetzung mit anderen Jugendlichen der Schule und des Heimes verwiesen worden war. Zu dieser Zeit beschreibt er sich selbst als sehr aggressiv und

berichtet, dass er verschiedene Drogen „konsumiert habe“. Während der Förderung durch die Flex-Fernschule lebte Gerriet in einer individualpädagogischen Maßnahme der Erziehungshilfe, die mit dem Schulabschluss beendet wurde, da Gerriet das 18. Lebensjahr vollendet hatte. Er ging zurück in den Haushalt seines Vaters. Eine angefangene Lehre brach er ab und entwickelte eine schwere Drogenabhängigkeit. Zum Zeitpunkt der Befragung war er nach einer Entgiftung seit einem Jahr clean. Er lebte im Elternhaus seiner Verlobten und war zu dieser Zeit arbeitslos.

PIXIE

Pixie ist männlich und war zum Zeitpunkt der Befragung im Jahr 2010 19 Jahre alt. Er erlebte seiner Meinung nach eine völlige Unterforderung an einem Gymnasium. Letztendlich endete seine Regelschulzeit in der 8. Klasse aufgrund einer Schulphobie. Er lernte mit der Flex von zu Hause aus und erreichte hier ohne große Mühe einen sehr guten Abschluss. Zum Befragungszeitpunkt studierte er an einer Privatusi „Staatlich anerkannter Informatiker für Game- und Multimediaentwicklung und Bachelor of Arts in Gamedesign“. Als seine Hobbys bezeichnet er sein Studium, die Musik und die Kunst.

NAFETS

Nafets ist männlich und war zum Zeitpunkt der Befragung im Jahr 2010 19 Jahre alt. Nafets lebte seit seinem 11. Lebensjahr in verschiedenen stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe. Mit 13 Jahren verließ er die damalige Einrichtung und die angeschlossene Erziehungsschule. Nach seiner eigenen Darstellung hatte er 2 ½ Jahre gegen diese Art der Förderung rebelliert, da er eigentlich die Mittlere Reife machen wollte und nicht den Hauptschulabschluss, der dort das einzige mögliche Bildungsziel war. Außerdem fühlte er sich durch die anderen Jugendlichen im Heim negativ beeinflusst. Er lebte vorübergehend zu Hause und wurde dort ambulant betreut. Zu dieser Zeit prägten Drogen seinen Alltag. Auf sein Bitten hin bekam er nach einer gewissen Zeit eine individualpädagogische Maßnahme der Erziehungshilfe bewilligt, und zwar zunächst in Griechenland. Da er sich hier mit dem Betreuer überwarf, wechselte er in eine weitere Maßnahme nach Finnland. Zu Beginn seines Lernprozesses mit der Flex-Fernschule wohnte er in Finnland, kehrte aber kurze Zeit später nach Konflikten mit seinem dortigen Betreuer nach Deutschland zurück, wo er im Rahmen eines intensiv betreuten Wohnens

ebenfalls individualpädagogisch gefördert wurde. Er erreichte 2008 den Hauptschulabschluss mit guten Ergebnissen. Zum Zeitpunkt der Befragung kümmerte er sich um die Bewältigung seiner persönlichen Probleme, worin er eine Voraussetzung für weitere Ziele sieht. Seine Hobbys sind Computerspielen, Schwimmen und Arbeiten.

4.2.2.2 Stufe 1 der Analyse: Paraphrasierung, Reduktion und Kategorienbildung

Aus den 106 Seiten der im Anhang der Arbeit wiedergegebenen Transkription zu den durchgeführten sechs Interviews wurden insgesamt 317 Textstellen ausgewählt und als Kodiereinheiten in eine Tabelle übertragen. Hier wurden sie fallbezogen und nach den theoretischen Konstrukten klassifiziert geordnet. Um sie auf den Ursprungstext rückführbar zu machen, wurden sie mit einer Fallziffer, Seitenzahl und Zeilenangabe versehen.

Entsprechend der für die Methodik geltenden Regeln wurden die Kodiereinheiten in einem weiteren Schritt paraphrasiert und dann auf die festgelegte Abstraktionsebene generalisiert. Im ersten Durchgang der Analyse wurden die Aussagen durch Streichung redundanter oder unwesentlich gewordener Textaussagen reduziert. Gültig gebliebene Generalisierungen wurden selektiert. Es wurden neue Kategorien gebildet, in welche das Gros der Kodiereinheiten nun integriert werden konnte.

Der erste Durchgang der qualitativen Inhaltsanalyse ist auf den folgenden Seiten vollständig wiedergegeben, um die Rückführung der Kategorien auf die ursprünglichen Kodiereinheiten zu erleichtern.

Paraphrasierung und Generalisierung der nach den gewählten Klassifizierungen geordneten Aussagen (fallbezogen)

Selektion bzw. Konstruktion und Integration in Kategorien

„Pixie“ – Fallnummer 1:

Teilhabestreben

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
1	6/31ff	1	Mit Blick auf die Lernmotivation von Freunden: Und ein paar von denen haben an meiner alten Schule dieses Jahr ihr Abitur geschrieben und ... am Ende waren sie nur noch dort, weil sie einfach ihr Abitur machen wollten, aber nicht weil sie auf der Schule sein wollten.	Einziger Grund der Freunde, auf dem Gymnasium zu bleiben, war das Abschlussziel „Abitur“	Schulbesuch dient dem Erreichen von Abschlüssen	K1 Bezug: 1, 3, 6, 7, 12	Ein Schulabschluss hat eine sehr hohe Bedeutung, weil - er Ausdruck von Normalität ist. Deshalb - ist er der einzige Grund eine Schule zu besuchen. - muss das Lernen für den Abschluss keinen Spaß machen.
1	7/24ff	2	Einem Großteil meiner Mitschüler war es völlig egal (dass er nicht mehr in die Schule ging – Anm. d. Verf.) (...) und meine Lehrer haben noch nicht mal nachgefragt. (...) meine Eltern waren natürlich nicht gut gelaunt. (...) Meine Freundin war richtig fertig. (...) An für sich hat es niemanden wirklich interessiert. Das war ja gerade das Schockierende daran. Ja, meine Therapeutin vielleicht.	Es ist schockierend, wenn man das Gefühl hat, niemanden interessiert es ernsthaft, wenn man seine Perspektive auf einen Schulabschluss verliert.	Bedeutsamkeit sozialer Resonanz hinsichtlich der eigenen Entwicklungsaufgaben		
1	8/20f	3	Es (gemeint ist soziale Unterstützung durch Mitschüler oder Lehrer – Anm. d. Verf.) hätte mir ermöglicht, an eine andere Schule zu wechseln und weiterhin <u>normal</u> zur Schule zu gehen und ein <u>normales</u> (Hervorh. durch Unterstr. durch Verf.) Abitur zu schreiben.	Mit Unterstützung wäre es für mich möglich gewesen, einen normalen Weg zu einem normalen Abitur zu gehen.	Wunsch nach einem normalen Weg und einem normalen Abschluss		
1	9/8	4	Für die Lehrer-Schüler-Beziehung wünsche ich mir, dass man als Schüler ernst genommen wird.	Lehrer sollen mich ernst nehmen	Wunsch, ernst genommen zu werden	K2 Bezug: 5	Schulverweigerung bedeutet nicht die Ablehnung der alterskorrelierten Entwicklungsaufgaben.
1	9/33ff	5	Ich war 1,5 Jahre ohne Schule. Aber meine Eltern hätten nie bei der Flex angerufen, wenn ich nicht gesagt hätte, dass ich das will. Für mich war ja schon immer klar, ich will studieren gehen, ganz egal wie, das will ich. Thema erledigt.	Auch wenn ich nicht zur Schule gegangen bin, hatte ich keine Zweifel an meinem festen Willen, zu studieren.	Schulverweigerung kein Widerspruch zum Wunsch, einen Abschluss zu erreichen und eine Ausbildung zu machen.		
1	14/22f	6	Es konnte kommen was will, die Lernbriefe habe ich doch gemacht. Mir war es wichtig, wegen dem Abschluss.	Der Schulabschluss war mir wichtiger als alles andere.	Hohe Bedeutung des Schulabschluss'	K3 Bezug: 2, 4, 10	Soziale Resonanz auf das entwicklungsbezogene Bewältigungshandeln ist bedeutsam. Ausdrucksform: Wunsch, ernst genommen zu werden
1	18/31f	7	Der normale Stoff der muss halt sein, hin zum Abschluss. Der Stoff musste mir nicht gefallen, der war da und ich war motiviert genug, den ordentlich zu machen.	Motivation kam nicht aus den Lerninhalten sondern aus der Zielperspektive Schulabschluss.	Hohe Bedeutung des Schulabschluss'		
1	28/31f	8	Der Stoff muss mir nicht passen, dass ich ihn ordentlich mache. Da spielt die Zeit rein, wo ich arbeiten war (in der freien Zeit, die ihm das Lernen mit Flex ließ – Anm. d. Verf.). Da kann man auch nicht immer den Kunden herausuchen und die Tätigkeitsbereiche.	Motivation nicht abhängig vom Lerninhalt sondern aus dem Vergleich zur Arbeitswelt	Kognitionen zur Arbeitswelt unterstützen die Lernmotivation		
1	17/25ff	9	Als ich zur Flex gegangen bin, war es für mich schon klar, was ich machen will, und ich mache es jetzt ja auch. Ich wollte schon immer Informatiker werden, ich wollte schon immer Spiele programmieren und die Flex war dahingehend für mich das richtige Sprungbrett.	Lernen für den Schulabschluss zielt auf die Ermöglichung einer angestrebten beruflichen Perspektive.	Kognitionen zur Arbeitswelt unterstützen die Lernmotivation		
1	13/10f	10	Das war auch so was Schönes, ich wurde nicht wie ein Kind behandelt, sondern ich wurde so behandelt, wie ich mich gegeben habe, und das war auch sehr angenehm. Da konnte man sich auch mal normal mit jemandem unterhalten.	Es war schön, sich ernst genommen zu fühlen und sich normal unterhalten zu können.	Wunsch, ernst genommen zu werden Wunsch nach Normalität	K4 Bezug: 8, 9, 11, 13	Teilhabestreben unterstützt die Lernmotivation.
1	10/25ff	11	Zur Flex bin ich, um meinen Abschluss zu machen, weil ich schon immer studieren wollte ... Erst den Hauptschulabschluss, dann meine Mittlere Reife, dann mein Abitur, ja zweiter Bildungsweg, warum nicht? Das war mir damals schon klar. Ich will studieren. Ich studiere jetzt Game Design und Multimedia Entwicklung.	Lernen für den Schulabschluss zielt auf die Ermöglichung einer angestrebten beruflichen Perspektive.	Kognitionen zur Arbeitswelt unterstützen die Lernmotivation		
1	14/22	12	Wie ich mich dazu gebracht habe, trotz Frust weiter zu machen? Mir war es wichtig, wegen dem Abschluss.	Motivation kam aus der Zielperspektive Schulabschluss.	Hohe Bedeutung des Schulabschlusses		
1	28/8	13	Seit meinem 12 Lebensjahr wusste ich, was ich beruflich machen will und heute, mit fast 20 Jahren, mache ich es.	Ich wusste schon sehr lange, was ich beruflich erreichen wollte, und das half mir, es zu erreichen.	Kognitionen zur Arbeitswelt unterstützen die Lernmotivation		

Motivation

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
1	1/16	14	An der Flex-Fernschule gab es nichts Negatives für mich.	Alles war gut an der Flex-Fernschule.	Zufriedenheit fördert die Motivation	K5 Bezug: 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 33, 35	Die Handhabbarkeit von Aufgaben ist eine Voraussetzung von Motivation und wird unterstützt durch: - Fähigkeitsadäquate Anforderungen - Orientierung über den Lernstand und über Leistungsfortschritte - Selbstattribution von Erfolgen - Fremdattribution von Misserfolgen - Mitgestaltungsmöglichkeiten - Selbstbestimmte Herausforderungen - Angstfreie Umgebung - Sicherheit in der Beurteilung der eigenen Fähigkeiten
1	3/2ff	15	Die Schule war der blanke Horror auf Erden. Aber an der Flex war es nicht Schule, nicht in die Schule gehen müssen. Das war genau das Schöne.	Schön an der Flex-Fernschule war ihre Verschiedenheit von der Regelschule.	Zufriedenheit fördert die Motivation		
1	3/15ff	16	In der Schulzeit war ich gelangweilt, unterfordert, genervt ohne Ende. Mir war in der normalen Schule der Stoff zu einfach, die zeit für den Stoff zu lang, ich saß den ganzen Tag in der Schule und habe sonst was gemacht, es war egal, ob man den Stoff beherrscht oder nicht.	Unterforderung und Gleichgültigkeit der Lehrer waren schädlich für meine Motivation.	Fähigkeitsadäquate Anforderungen fördern die Lernmotivation Soziale Resonanz fördert die Motivation		
1	5/12f	17	Dass ich besser mit dem Computer umgehen kann, als mein Lehrer, war nicht gerade motivationsfördernd.	Das Gefühl, in der Schule keinen Lernerfolg erzielen zu können, war schädlich für meine Motivation	Fähigkeitsadäquate Anforderungen fördern die Lernmotivation		
1	6/17f	18	... dass ich immer das Gefühl hatte, ich bin eigentlich vom Stoff her weiter als die anderen Leute um mich herum.				
1	4/22ff	19	Ich hatte einen gewissen Freiraum (z.B. bei der Auswahl von Aufsatzthemen – Anm. d. Verf.) den ich vorher nicht hatte. Das war für mich ausschlaggebend, um motiviert zu arbeiten, dass ich tun durfte, was mir Spaß macht.	Ich konnte mitbestimmen und Dinge tun, die mir Spaß machen und das war ausschlaggebend für meine Lernmotivation.	Mitgestaltungsmöglichkeiten und Spaß an der Sache fördern die Lernmotivation		
1	5/17ff	20	Oder in Deutsch, eine Abhandlung über ein Buch schreiben, und jedes Buch was ich vorschlage, wird erst einmal abgelehnt, weil es nicht meiner Altersklasse entspricht, das ist natürlich auch toll. Freut man sich unheimlich darüber. (...) Erst hieß es, ich soll mir ein Buch aussuchen, das habe ich dann getan und dann ging das nicht. Ich hatte das Gefühl, dass das Buch der Lehrerin zu anstrengend war, und sie es deswegen ablehnte	Herausforderungen, die ich mir selbst gestellt hatte, wurden zurückgewiesen. Das hat mich frustriert.	Selbst gestellte Herausforderungen fördern die Lernmotivation		
				Die Rücknahme meiner Mitbestimmungsmöglichkeit hat mich enttäuscht.	Mitgestaltungsmöglichkeiten fördern die Lernmotivation		
1	6/2ff	21	Es gab ein zwei Lehrer, die haben sich was einfallen lassen. Zum Beispiel mein alter Lateinlehrer, da hat mir der Unterricht sogar Spaß gemacht. Das waren nur so Sachen, dass wir zum Beispiel Harry Potter auf lateinisch gelesen haben. Wenn man in die 7.Klasse geht, ist das natürlich super genial. Oder dass man, mal eine Woche nach Turin fährt, ist natürlich Lateinunterricht in Echt erleben. Macht super Spaß. Dann ist man ganz anders bei der Sache.	Wenn der Unterricht an meine Interessen angeknüpft hat oder handlungsorientiert und praktisch war, war ich mit Spaß bei der Sache.	Lebensweltbezug oder Handlungsorientierung fördern die Lernmotivation.		
1	12/2ff	22	Ich hatte ja eine komplette Schulphobie. Für mich war es der blanke Horror überhaupt. Ich sitze heute noch immer in der letzten Reihe, weil ich es nicht leiden kann, wenn mir jemand im Rücken sitzt. Also, da werde ich total nervös, zittrig und kriege Schweißausbrüche und das war halt das Schöne an der Flex, da hat das niemanden gestört.	Für mich war es sehr wichtig, frei von Störungen und vor allem von Angst auslösenden Bedingungen lernen zu können.	Lernen erfordert angstfreie Rahmenbedingungen.		
1	19/22ff	23	Für mich gab es keinen Druck mehr von außen. Und das war für mich natürlich was völlig Neues. Aber für mich völlig positiv zu bewerten	Keinen Druck von außen zu spüren war für mich sehr positiv.	Lernen erfordert angstfreie Rahmenbedingungen.		
1	14/17ff	24	Ich habe die Lernbriefe auch bearbeitet, wenn ich keine Lust dazu hatte (...) weil es mir nichts ausgemacht hat, da war es mir egal, ob ich mich hinsetze oder nicht. Ich brauchte die Motivation nicht, weil so eine Grundmotivation da war. Es konnte kommen was will, die Lernbriefe habe ich doch gemacht. Mir war es wichtig wegen dem Abschluss.	Ich brauchte keine besonderen Anreize, weil meine Grundmotivation stabil war und das war der Schulabschluss.	Kognitionen zu den Grundmotiven fördern die Lernmotivation.		
1	14/22ff	25	... und weil eben von der Flex doch so viel positive Resonanz kam, dass man gewusst hat, wenn man das Zeug gemacht hat kommt auch was zurück, also man macht das nicht ins Leere hinein. ... ein Anruf mit einem kleinen Lob ... ein netter kleiner Brief und ein Päckchen Gummibärchen. ... Das sind so Kleinigkeiten, die halten einen am Laufen. Ob man jetzt mal einen Tag mit Freude herangeht oder mit schlechter Laune	Für mich war wichtig, dass ich zu meiner Arbeit eine Rückmeldung und freundliche Anerkennung und Aufmunterung erhalten habe.	Positive soziale Resonanz fördert die Lernmotivation.	K 6 Bezug: 16, 25, 26, 27, 28, 36, 37, 38	Soziale Resonanz fördert die Motivation. Zum Beispiel als: - Positive soziale Resonanz - Fehlerfreundliche soziale Resonanz
1	15/8f	26	Und wenn dann halt so eine Rückmeldung kommt, dann hat man wieder ein kleines bisschen mehr Motivation weiterzumachen.	Die Rückmeldungen der Lehrer haben mich motiviert.	Soziale Resonanz fördert die Lernmotivation		
1	26/21ff	27	Da war diese Neugier da, die Neugier ist schon so ein Motivationsfaktor bei mir. Wenn ich neugierig bin, dann kann ich mich auf etwas stürzen... Man wollte ja auch wissen, was für Rückmeldungen kamen und je besser die Rückmeldungen waren, umso motivierter war man.	Meine Neugierde auf die Rückmeldungen der Lehrer zu meinen Arbeiten hat mich sehr motiviert – umso mehr, wenn diese dann positiv ausfielen.	Die Erwartung positiver sozialer Resonanz fördert die Lernmotivation.		

Motivation

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
1	16/13ff	28	Es gab damals nur dann Rückmeldungen von den Lehrern, wenn man Mist gebaut hat, also nur negativ und keine positiven Rückmeldungen. Und irgendwann hat man dann auch genügend negative Dinge getan, um seinen Lehrer wirklich gegen sich aufzubringen.	Dass ich in der Schule vorwiegend negative Rückmeldungen bekommen habe hat mein Verhältnis zum Lehrer negativ beeinflusst.	Positive soziale Resonanz fördert die Lernmotivation.	K7 Bezug: 24	Kognitionen zum eigenen Teilhabestreben fördern die Motivation.
1	15/14ff	29	In dem akuten Moment, war es natürlich ein Lob für mich, da war ich stolz darauf. Das habe ich mir auch gesagt. Das habe ich gemacht, klar war die Flex da mitverantwortlich, sonst hätte ich es ja nie geschafft, aber in dem Moment sagt man sich ja, ich kann es ja doch! In der Regelschule habe ich schon explizit die Schuld meiner Schule gegeben.	Meinen Erfolg (mit der Flex-Fernschule) habe ich auch mir selbst zugeschrieben, meinen Misserfolg (früher) ausdrücklich der Schule.	Selbstattribution von Erfolg und Fremdattribution von Misserfolg fördern die Lernmotivation.		
1	17//12ff	30	Für mich waren die Aufkleber eher unwichtig, sondern für mich war relevant, was auf den Aufklebern stand, die Prozente. Wie viele Prozente es wirklich sind. Ich denke die Idee mit den Aufklebern ist auf jeden Fall gut.	Orientierung über meinen Lernstand war für meine Motivation wichtiger als kleine Anerkennungen.	Orientierung über Lernstand und Lernfortschritte fördern die Lernmotivation.		
1	16/31ff	31	Wie ich in dem Jahr den Stoff einteile, war größtenteils schon mir überlassen. Ich habe damals die hübschen Aufkleber bekommen, aufgeklebt habe ich die zwar nie, das muss ich gestehen, da war ich grundsätzlich schlampig ohne Ende, aber es war immer wieder ein gutes Gefühl zu sehen, dass ich noch so viel Zeit hatte und so viel Stoff gar nicht mehr kommt. So konnte ich immer gut einschätzen, wo man steht bis zur Prüfung.	Orientierung über meinen Lernstand war für meine Motivation wichtiger als kleine Anerkennungen.	Orientierung über Lernstand und Lernfortschritte fördern die Lernmotivation.		
1	18/26ff	32	Also, was den Stoff von der Flex angeht, habe ich mich nie überschätzt, unterschätzt würde ich auch nicht sagen, also, wenn ich gesagt habe, ich mache den Stoff in 2 Stunden, dann war ich auch in 2 Stunden fertig damit. Wenn ich 3h gesagt habe, dann habe ich 3 Stunden gebraucht. Da war ich extrem präzise.	Ich hatte eine sehr präzise Selbsteinschätzung zum erforderlichen Aufwand bei der Bearbeitung der Lernunterlagen.	Sicherheit in der Beurteilung von Anforderungen und eigenen Fähigkeiten fördert die Lernmotivation.		
1	24/31	33	Der Aufgabenumfang war ok. Es war ein gutes Mittelmaß.	Ich fühlte mich gerade richtig gefordert.	Angemessene Anforderungen fördern die Lernmotivation.		
1	28/22ff	34	Vom Stoff her hatte ich bisher überhaupt keine Probleme, was aber auch daran liegt, dass der Stoff auch zum größten Teil mein größtes Hobby darstellt (zum jetzigen Studium – Anm. des Verf.).	Wenn Lernen und Interessen übereinstimmen, hilft das beim Verstehen.	Lebensweltbezug fördert das Lernverstehen.	K8 Bezug: 21, 34	Lebensweltbezug fördert die Motivation.
1	21/16ff	35	Wir mussten ja diesen hübschen Präsentationsvortrag machen, auf den habe ich mich ja wirklich gestürzt. Damit war ich eine Woche lang Tag und Nacht mit beschäftigt. Ich durfte mir das Thema selber aussuchen, habe mich also dafür sehr interessiert. Und dann hieß es, klar mach mal, aber wenn du so ein Thema nimmst, dann gibt dir aber wirklich Mühe!	Ich durfte die Anforderungen einer Aufgabe selbst bestimmen und habe die Latte hoch gehängt, um zu zeigen, was ich kann.	Selbst definierte Herausforderungen unterstützen eine hohe Leistungsmotivation.		
1	26/21ff	36	Da war diese Neugier da, die Neugier ist schon ein Motivationsfaktor bei mir. Wenn ich neugierig bin, dann kann ich mich auf etwas stürzen. Man wollte ja auch wissen, was für Rückmeldungen kamen, und je besser die Rückmeldungen waren, umso motivierter war man.	Ich brannte darauf zu erfahren, was meine Lehrer zu meinen Leistungen zurückmeldeten und wenn das positiv ausfiel, spornte mich das an.	Positive soziale Resonanz fördert die Lernmotivation.		
1	30/31ff	37	Irgendwann hat mich ein Misserfolg angespornt es besser zu machen. Misserfolg waren für mich Fehler, aus denen ich was lernen kann. Ich denke, das ist die beste Einstellung, die man haben kann. Keine Ahnung, woher diese Entwicklung kam, die kam über die Zeit hinweg. Nach dem ersten halben Jahr bei der Flex waren Fehler nichts schlimmes mehr, sondern sie waren halt da und darum hat man sich dann gekümmert, gut, in Ordnung beim nächsten Mal macht man es besser.	Dass beim Lernen mit der Flex-Fernschule Fehler nicht Schlimmes, sondern Anlass zum Dazulernen waren, hat mich angespornt, es immer besser zu machen.	Fehlerfreundlichkeit fördert die Lernmotivation		
1	30/5ff	38	Wenn es in der Flex mal nicht gut lief, dann wusste ich zumeist, dass es meine eigene Schuld war, und dann habe ich den Fehler gesucht und behoben. Eine Kombinationen aus den Rückmeldungen der Flex und in Ruhe nachdenken half mir dabei.	Wenn Fehler nichts Schlimmes sind und man Zeit und Ruhe hat, hilft das, aus seinen Fehlern zu lernen.	Fehlerfreundlichkeit fördert selbständiges Lernverhalten.		

Motivation

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
1	32/6f	39	Am PC ist sowieso alles try and error, ausprobieren und wenn es schief geht, dann wird es halt noch mal von vorne gemacht. Und da verliere ich nicht die Motivation.	Wenn ich (am PC) ein Problem wirklich lösen will und nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum in Ruhe arbeiten kann, verliere ich nicht die Motivation.	Herausfordernde Aufgaben und sachliche Fehlerrückmeldungen fördern die Lernmotivation		
1	28/25f	40	Die wenigen Sachen, die dann noch neu dazukommen, sind dann natürlich super einfach zu lernen, eben weil man es auch einfach lernen will.	Wenn ich etwas lernen will und weiß, ich kann das, geht es leicht von der Hand.	Selbstwirksamkeitserwartung fördert die Lernmotivation.		
1	31/30ff	41	Wenn ich mir gerade anschau, was im 3. und 4. Semester kommt, dann weiß ich auf jeden Fall, dass es für mich was gibt, wo ich mich hineinbeißen kann. Da freue ich mich jetzt schon darauf. Das motiviert mich jetzt schon. Da habe ich das Gefühl, der Stoff fordert mich, aber der macht mir auch Spaß, und wenn einem was Spaß macht, dann kann es noch so kompliziert sein, man will.	Es macht mir wirklich Freude und fordert mich heraus, mich attraktiven und anspruchsvollen Aufgaben zu stellen.	Selbst definierte Herausforderungen unterstützen eine hohe Leistungsmotivation.		

Selbstwirksamkeit

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
1	2/1ff	42	Inzwischen habe ich keine Probleme irgendwelche Antworten zu geben, das ist ja gerade das Schöne. Bevor ich zur Flex kam, war ich doch da sehr anders. Also, Selbstbewusstsein hatte ich damals keins.	Während der Zeit mit der Flex-Fernschule ist mein Selbstbewusstsein gewachsen.	Erfolgreich bewältigte Entwicklungsaufgaben stärken die Selbstwirksamkeitserwartung.	K 9 Bezug: 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 64	Selbstwirksamkeit wird durch soziale Unterstützung gefördert, zum Beispiel durch: - Hilfe, Ermutigung zum persönlichen Lernstil - Erkennen und Fördern von Talenten - Aufnehmen von Leistungsmotivation - Zulassen von Kritik - Anerkennung (ernst nehmen) - Zutrauen von Verantwortung - Vermeidung von Druck - Positiven Zuspruch - Nicht erwartete Solidarität
1	2/4ff	43	Ich konnte morgens mal ausschlafen und abends mein Zeug machen, ich konnte auch mal sagen, heute mache ich gar nichts, ich konnte sagen, heute mache ich den ganzen Tag was, wie ich es mache, hat dabei niemanden interessiert, ob ich Musik höre, dabei gegessen habe oder keine Ahnung, es hat einfach niemanden interessiert und das war das Schöne.	Ich konnte entscheiden, wann, wie, und wo ich lerne. Das habe ich auch erfolgreich getan und das hat mir gefallen.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.		
1	23/9f	44	Diesen Freiraum, den habe ich gebraucht, zu sagen, jetzt bin ich motiviert oder jetzt habe ich die Schnauze voll und jetzt will ich 2 Tage lang meine Ruhe.	Die Selbstbestimmung über mein Lernverhalten war notwendig für mich.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.		
1	24/9ff	45	Ich glaube das Wichtigste, was ich aus der Flex gelernt habe, war das ich, wenn es mir nicht gut ging, es völlig in Ordnung ist, mir einen Tag mal freizunehmen. Also, dass ich sagen kann, bis hier und nicht weiter und jetzt brauche ich meine Ruhe und jetzt will ich von dem ganzen Stoff nichts mehr wissen. (...) Wenn ich es mache, geht es sowieso nach hinten los und dann bin ich nur noch frustrierter, also lasse ich es lieber, mache es einen Tag später und dann mache ich es dafür richtig. Dies wurde mir vor allem durch die Rückmeldungen der Flex - Lehrer vermittelt.	Die Selbstbestimmung über mein Lernverhalten war notwendig für mich, weil ich auf diese Weise Strategien gelernt habe, wie ich erfolgreicher sein kann.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.		
1	27/1	46	Die Selbstbestimmung war das A und O für mich.	Selbstbestimmung ist für mich sehr wichtig.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.		
1	30/5ff	47	Wenn es in der Flex mal nicht gut lief, dann wusste ich zumeist, dass es meine eigene Schuld war, und dann habe ich den Fehler gesucht und behoben. Eine Kombinationen aus den Rückmeldungen der Flex und in Ruhe nachdenken half mir dabei. Zeit zum Nachdenken hat man mir in der Flex gegeben und, wenn man über Dinge nachdenkt, kommt früher oder später der Lösungsgedanke. (...) Heute mache ich es noch genauso. Denn wenn heute was nicht funktioniert, setze ich mich hin, denke in Ruhe darüber nach und komme auch früher oder später auf eine Lösung. Meistens.	Ich habe eine mir angemessene Lernstrategie entwickelt. Dazu haben mir die Rückmeldungen der Lehrer geholfen und die Zeit und die Ruhe, zu meinen eigenen Problemlösungen zu kommen.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit. Hilfe zum persönlichen Lernstil (positive soziale Resonanz) fördert die Selbstwirksamkeit.		

Selbstwirksamkeit

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
1	4713ff	48	Ich war halt dann der Eine, der sich nicht alles gefallen hat lassen, und habe mich mit Lehrern gerne angelegt und habe Diskussionen vom Zaum gerissen. Ohne Ende. Und ... die Tatsache, dass ich im Diskutieren relativ talentiert bin, meine jetzigen Dozenten schätzen das an mir. Im Studium kann das hilfreich sein, aber ein normaler Lehrer will das nicht. Ein normaler Lehrer will sich vorne hinstellen, seinen Stoff durchziehen und die Schüler sollen ihre Klappe halten. (...) Und da denke ich, dass war wieder so ein schöner Punkt an der Flex, ich konnte in meine Aufsätze hineinschreiben, was ich will, ich konnte mir für die Abschlussprüfung Themen suchen, wie ich will, das hat es für mich viel einfacher gemacht. Ich hatte einfach einen gewissen Freiraum, den ich vorher nicht hatte.	Ich diskutiere gerne und ich kann das gut. Aber das war in der Schule eher störend. Als ich dieses Talent dann nützlich entfalten konnte, indem ich auch über Inhalte mitentscheiden konnte, hat mir das geholfen.	Talente erkennen und fördern (positive soziale Resonanz) fördert die Selbstwirksamkeit.	K 10 Bezug: 43, 44, 45, 46, 47, 49, 53, 58, 61, 62, 63	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit, zum Beispiel in Form von: - Selbst definierten Herausforderungen.
					Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.		
1	5/8ff	49	Und wenn man mal irgendwann nicht nur faul sein will, und dann nur noch Steine in den Weg gelegt bekommt...das fängt schon dabei an, dass ich mich mit meinem Informatiklehrer, der eigentlich kein Informatiker ist, darüber unterhalten habe, wie man etwas am Computer macht und ich dabei sehr schnell gemerkt habe, dass ich besser mit dem Computer umgehen kann, als mein Lehrer.	Ich wollte mich in der Schule fordern lassen, aber das war nicht gefragt, weil es dem Lehrer wohl selbst zu viel war.	Selbstbestimmte Herausforderungen fördern die Selbstwirksamkeit.	K11 Bezug: 42	Die erfolgreiche Bewältigung umfassender, herausfordernder Aufgaben stärkt die Selbstwirksamkeit.
1	6/23f	50	Wenn man zu allem Ja und Amen sagt, ist das ok, aber wenn man Kritik äußert, ganz schlecht.	Eine eigene Kritische Meinung war in der Schule nicht gefragt.	Zulassen von Kritik (positive soziale Resonanz) fördert die Selbstwirksamkeit.		
1	7/18ff	51	Die Regelschule habe ich in der 8. Klasse beendet. Die hätte ich wiederholen sollen und da sagte ich dann auch nö, das mache ich nicht mit, egal, ich schmeiß hin und da war es dann auch für mich gegessen. In dem Moment war es mir auch scheißegal, wie es dann für mich weiterging.	Ich habe nicht eingesehen, dass ich eine Klasse wiederholen sollte und habe dann einfach entschieden, nicht mehr in die Schule zu gehen.	Schulverweigerung kann Ausdruck selbst bestimmten Handelns sein.		
1	9/8	52	Dass man sich auf Augenhöhe unterhalten kann. Dass man als Schüler ernst genommen wird.	Ich möchte als Schüler ernst genommen werden.	Anerkennung (Positive soziale) Resonanz fördert die Selbstwirksamkeit		
1	23/18ff	53	Im Studium habe ich den Freiraum zu entscheiden, wann ich was tue, und das funktioniert hervorragend. Und hinzu habe ich jetzt während dem Studium wie auch an der Flex den Zustand, dass ich mich mit den Lehrern/Dozenten auf einer Augenhöhe unterhalten kann.	Mit Entscheidungsfreiräumen komme ich gut klar und das tut mir gut. Ich fühle mich mit Lehrern oder Dozenten auf Augenhöhe.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.	K12 Bezug: 51	Schulverweigerung ist Ausdruck selbstwirksamen Handelns.
					Anerkennung (positive soziale Resonanz) fördert die Selbstwirksamkeit		
1	3/4ff	54	Das Schöne war ja, dass ich vom Stoff her immer mal sagen konnte, ich brauche jetzt eine Pause von 2 Wochen. Es geht einfach grad gar nicht. Ich hab dann angerufen, habe das gesagt und es war kein Problem, habe 2 Wochen kein Stoff zugeschickt bekommen, und konnte die zwei Wochen mal herunterkommen, den Stoff, den ich noch hatte in Ruhe durcharbeiten, dann war das einfach kein Thema, es hat auch nichts ausgemacht, wenn der Stoff auch mal zu spät kam, das war alles kein Thema, wichtig war immer nur, dass ich mein Zeug ordentlich mache.	Ich konnte im Lernprozess selbst steuern. Man ließ mich gewähren und traute mir zu, dass ich Verantwortung übernahm. Auch wenn ich vom Plan abgewichen bin, gab es keine negativen Reaktionen.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.		
					Zutrauen von Verantwortung (positive soziale Resonanz) fördert die Selbstwirksamkeit		
1	11/17ff	55	Ich denke sowas, dass niemand gesagt hat, du musst jeden Tag was tun, hat mir unwahrscheinlich geholfen. (...) Es war auch schön, nicht nur irgendjemanden über mir zu haben, der sagt, mach, mach, mach!	Es war gut, dass mir niemand Druck gemacht hat.	Abwesenheit von Druck fördert die Selbstwirksamkeit.	K13 Bezug: 59	Kognitionen zur Selbstverantwortung fördern die Selbstwirksamkeit.
1	15/15ff	56	In dem akuten Moment, war es natürlich ein Lob für mich, da war ich stolz darauf. Das habe ich mir auch gesagt. Das habe ich gemacht, klar war die Flex da mitverantwortlich, sonst hätte ich es ja nie geschafft, aber in dem Moment sagt man sich ja, ich kann es ja doch! (...) Man hatte eine positive, gute Schule im Rücken, was einen selbst auch wesentlich mehr gestärkt hat. Weil man das Gefühl bekommen hat, ich habe etwas Gutes getan!	Auch wenn ein Lob von außen kommt, sagt es mir doch, dass ich das geschafft habe. Meine Schule hat mir den Rücken gestärkt, so dass ich meine Fähigkeiten erkennen konnte.	Anerkennung (positive soziale Resonanz) fördert die Selbstwirksamkeit.		
1	17/30ff	57	Die Flex hat meinen Weg bekräftigt. (...) Wenn die einen gefragt haben, wohin man (beruflich – Ergänzung des Verf.) mal will, gab es niemanden der darüber gelacht hat.	Niemand hat über meine beruflichen Ziele gelacht. Man hat mich ernst genommen.	Anerkennung (positive soziale Resonanz) fördert die Selbstwirksamkeit.		
1	18/13ff	58	Wenn man dank der Flex dreimal die Woche minimum frei hat, kann man sich eben für sowas auch mal Zeit nehmen und dann in die Richtung hinarbeiten. Das habe ich dann auch ohne Ende gemacht. (Über die Nutzung seiner freien Zeit für die eigene berufliche Orientierung – Anm. des Verf.)	Ich habe die Möglichkeit der freien Zeiteinteilung für meine berufliche Orientierung intensiv genutzt.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.		

Selbstwirksamkeit

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
1	20/14	59	Ich habe mir dann also gesagt: So, Pixie, das muss jetzt halt sein! Ok, klar, manchmal nicht einfach (zur Selbstüberwindung bei Themen, die ihn nicht interessierten – Anm. des Verf.).	Auch wenn mir was nicht gefallen hat, habe ich mich überwunden, es zu tun, weil ich es eingesehen habe.	Einsicht und die Möglichkeit zur Selbstbestimmung im Lernprozess fördern die Selbstwirksamkeit.		
1	29/1ff	60	Es muss mir nicht Spaß machen, ich kann es, darum geht es. Ich kann es, ich will es können und ob mir dann der Stoff keinen Spaß macht, das spielt dann keine so große Rolle mehr. Das kam eben auch mit der Zeit der Flex. Dieses „Ich kann was, also warum nicht einfach machen“, das wurde mir durch die Rückmeldungen der Lehrer bewusst.	Meine Lehrer haben mir das Vertrauen gegeben, etwas zu können. Deshalb viel es mir leicht, auch die Dinge zu erledigen, die mir keinen Spaß machen.	Positiver Zuspruch (soziale Resonanz) fördert die Selbstwirksamkeit.		
1	21/16ff	61	Wir mussten ja diesen hübschen Präsentationsvortrag machen, auf den habe ich mich ja wirklich gestürzt. Damit war ich eine Woche lang Tag und Nacht mit beschäftigt. Ich durfte mir das Thema selber aussuchen, habe mich also dafür sehr interessiert. Und dann hieß es, klar mach mal, aber wenn du so ein Thema nimmst, dann gibst dir aber wirklich Mühe! Ich hatte das Thema NPD Verbot Pro und Contra. Da haben dann doch so manche Lehrer geschluckt, das hat man mir auch deutlich vermittelt. Aber ich habe mich darauf gestürzt, ein Bein herausgerissen bis zum geht nicht mehr und so hat mir der ganze Vortrag so Spaß gemacht ...	Wenn ich mir eine Aufgabe selbst aussuchen darf, fordere ich mich und suche die Herausforderung und es macht mir Spaß und motiviert mich ganz stark, so dass ich mich richtig anstrengte.	Selbst bestimmte Herausforderungen fördern die Selbstwirksamkeit		
1	21f/32ff	62	Ich konnte auch grafisch arbeiten: mit Powerpoint die Präsentation erstellen, mit Photoshop das Layout kreieren und Poster ausdrucken, sowie ein komplettes Buch einbinden, drucken und beschriften. Ein Ringbuch von 20 Seiten lang mit Bildern, Cover und Schnickschnack entstand. Also, da habe ich alles aufgefahren, was ich bis dahin konnte.	Wenn ich selbstbestimmt meine Fähigkeiten bei einer Aufgabe einbringen kann, spornt mich das zu größter Anstrengung an.	Selbst bestimmte Herausforderungen fördern die Selbstwirksamkeit		
1	25/29ff	63	Wenn auf meinem Schreibtisch totale Ordnung herrscht, dann ist in meinem Kopf das totale Chaos und dann kann ich nicht arbeiten. Klare Strukturen habe ich beim Arbeiten, die kann nur außer mir keiner erkennen. Die brauche ich aber. Also wenn ich mein Chaos nicht habe, dann kann ich nicht richtig arbeiten.	Kreatives Chaos auf dem Schreibtisch widerspricht nicht der Ordnung in meinem Arbeiten – im Gegenteil.	Selbstbestimmung (der Lernumgebung) fördert die Selbstwirksamkeit.		
1	27/21ff	64	Mmmh...meine Vorgeschichte ist jetzt auch nicht die Schönste. Da war es aber schon schön, dass man normal darüber reden konnte und sich keiner daran gestört hat und keiner gleich ein Horrorfilm daraus drehen wollte. Es war für alle ok, ich war jetzt da und das ist das Wichtigste. Dieses „hier sein“ ist wichtig und nicht das was davor war. Also von dem her war das super.	Ich fühlte mich ohne wenn und aber angenommen, so, wie ich (geworden) bin und so konnte ich loslegen!	Nicht erwartete Solidarität (positive soziale Resonanz) fördert die Selbstwirksamkeit		

Soziale Unterstützung

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
1	3/8f	65	Wenn es mal nicht gelaufen ist, eine Email oder ein Anruf, und es war kein Problem, was mit Lehrern im Normalfall nicht immer selbstverständlich zu sein scheint. Alles vor der Flex war nur eine Qual.	Ich konnte mich mit meinen Lehrern über mein Lernverhalten verständigen und fühlte mich dabei akzeptiert.	Akzeptanz individueller Handlungsmotive bestätigt das Selbst.	K14 Bezug: 65, 68, 70, 78, 79, 83, 84, 85, 87, 91, 92, 93, 94, 95	Wirkungen Sozialer Unterstützung: - Akzeptanz individueller Handlungsmotive unterstützt die Selbstdefinition als Erwachsener - Vorbehaltlose Akzeptanz gibt Sicherheit - Anteilnahme an eigenen Problemen bestätigt das Selbst - Interesse an der eigenen Person bestätigt das Selbst - Stärkung der Motivation durch Vermittlung zwischen Anstrengung und Erfolg - Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung - Hilfe zur Überwindung von Motivationsproblemen - Hilfe zur Schärfung bzw. zur Korrektur der Selbstwahrnehmung
1	11/29	66	Wenn ich Probleme hatte, konnte ich anrufen, mir wurde geholfen, Thema erledigt.	Es war unkompliziert und ich bekam Hilfe, wenn ich darum bat.	Unaufdringliche Unterstützung kommt gut an.		
1	27/7ff	67	Das war zum Beispiel, dass es niemanden gestört hatte, wenn ich bestimmte Fragen mit Kritzleien beantwortet habe, das war dann halt mal ein satirischer Comic als Antwort und es war trotzdem ok. Die Antwort war richtig, ob des jetzt ein Comic war oder nicht, hat keine Rolle gespielt.	Ich konnte auch mal unkonventionell antworten, was überraschender Weise nicht übel ankam.	Humor und Akzeptanz individueller Lösungswege wird als positiv unterstützend erlebt.		
1	27/21ff	68	Mmmh...meine Vorgeschichte ist jetzt auch nicht die Schönste. Da war es aber schon schön, dass man normal darüber reden konnte und sich keiner daran gestört hat und keiner gleich ein Horrorfilm daraus drehen wollte. Es war für alle ok, ich war jetzt da und das ist das Wichtigste. Dieses „hier sein“ ist wichtig und nicht das was davor war. Also von dem her war das super	Ich fühlte mich ohne wenn und aber angenommen. Es war einfach o.k., dass ich da war und musste mich nicht erklären. Damit ging es mir sehr gut.	Vorbehaltlose Akzeptanz wird als positiver Ausdruck sozialer Unterstützung wahrgenommen.		
1	31/1ff	69	Nach dem ersten halben Jahr bei der Flex waren Fehler nichts Schlimmes mehr, sondern sie waren halt da und darum hat man sich dann gekümmert, gut, in Ordnung beim nächsten Mal macht man es besser. Sicher lag das auch am Umgang mit Fehlern von Seiten der Lehrer und meiner Freundin.	Die Unterstützung durch meine Lehrer und durch meine Freundin hat mir geholfen, einen positiven Umgang mit Fehlern zu entwickeln.	Fehlerfreundlichkeit im Kontext sozialer Unterstützung wird positiv aufgenommen.		

Soziale Unterstützung

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
1	3f/32ff	70	... ich hatte keine Lust mehr und habe dann alles hingeschmissen. Und so kam das dann auch. Der Schule war das egal, völlig egal. Es hat kein Lehrer mal gefragt, woran das liegt. Außer die stellvertretende Konrektorin hat sich einmal ziemlich Mühe gegeben, sie ist dann vor meiner Tür gestanden, aber das war dann auch alles. Ansonsten kam von der Schule nur Druck, bis hin zu Drohungen mit der Polizei, dass die mich dann wieder in die Schule tragen.	Ich war sehr enttäuscht, dass es kaum jemand zu kümmern schien, als ich anging, die Schule zu verweigern. Ich bekam nur Druck und Drohungen.	Gleichgültigkeit oder als unangemessen erlebter Druck können als soziale Kränkung erlebt werden.	K15 Bezug: 66, 67, 68, 69, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 88, 89, 90	Soziale Unterstützung wird unter folgenden Bedingungen als positiv erlebt: - Sie drängt sich nicht auf. - Sie ist mit Humor verbunden. - Sie akzeptiert die eigenen Lösungswege. - Sie ist fehlerfreundlich. - Sie nimmt den Anderen ernst und anerkennt seine Geschichte und seine Art. - Sie beschränkt sich auf die Bereiche, in denen sie nachgefragt / akzeptiert ist. - Sie macht keinen – bzw. entlastet von vorhandenem Druck. - Sie unterstützt die Selbststeuerung. - Sie vermittelt Wertschätzung. - Sie wird durch selbst gewählte „bedeutsame Andere“ gewährt. - Sie wird durch verschiedene Menschen erbracht.
1	6/21ff	71	Und auf der anderen Seite hat man wirklich das Gefühl gehabt, dass die Lehrer das nicht wollten, dass mal was kommt. Denen war das schlicht und ergreifend egal, ob man mitmacht oder nicht.	Ich hatte das Gefühl, es interessiert niemanden, ob ich mich anstrengte und ob ich etwas kann, oder nicht.	Gleichgültigkeit kann als soziale Kränkung erlebt werden.		
1	6/28ff	72	Den meisten Mitschülern war ich völlig egal. Ich war ein gnadenloser Außenseiter.	Den meisten Mitschülern war ich egal.	Gleichgültigkeit kann als soziale Kränkung erlebt werden.		
1	8/20ff	73	Es hätte mir ermöglicht weiterhin normal zur Schule zu gehen und ein normales Abitur zu schreiben. Wenn einfach irgendjemandem aufgefallen wäre, dass mit mir irgendwas nicht stimmt, und auf mich zugekommen wäre. Es heißt doch immer, Lehrer sollten merken, wenn jemand nur dasitzt und gelangweilt ist und nicht weil er faul ist, sondern weil er vom Stoff gelangweilt ist. Und das ist niemandem aufgefallen. Die Lehrer dachten immer nur, ich bin stinkfaul. Mein Verhalten hat sie nicht interessiert. Denen war klar, dass ich am Ende des Schuljahres nicht versetzt werde, wie auch dass ich daran selber Schuld bin, und damit hatte es sich für sie erledigt. Dabei verliert man auch irgendwie das Vertrauen in seine Lehrer.	Ich war enttäuscht, dass sich die Lehrer sich nicht um mich kümmerten, dass sie nicht erkannten, wo wirklich mein Problem lag. Ich fühlte mich völlig falsch eingeschätzt und abgewertet. Den Lehrern schien ich gleichgültig zu sein.	Gleichgültigkeit gegenüber eigenem Kummer wird als soziale Kränkung erlebt.		
1	8f/33ff	74	Ich konnte nicht auf einen Schüler oder Lehrer zugehen, weil ich so jemanden nicht hatte an der Schule. Und zu den Lehrern bestand kein so enger Kontakt. Also Lehrer waren Lehrer, Autoritätspersonen, die standen hier und dann kam ganz lange gar nichts und Schüler waren dann irgendwann so unter den Tisch gefallen. So war es.	Zwischen Lehrern und Schülern bestand ein sehr großes hierarchisches Gefälle, es gab da für mich keine Nähe und kein Vertrauen.	Hierarchie und emotionale Distanz erschweren die Wahrnehmung sozialer Unterstützung.	K16 Bezug: 70, 71, 72, 73, 74,	Unterlassene Soziale Unterstützung wird als soziale Kränkung erfahren, zum Beispiel: - Als Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen Person und gegenüber eigenen Problemen. Insbesondere wenn: - Die Unterlassung mit als unangemessen erlebtem Druck einhergeht. - Die Unterlassung innerhalb eines hierarchischen Gefälles zwischen potentiellern Unterstützer und Bedürftigem erfolgt.
1	9/8f	75	Ich würde mir eine andere Lehrer-Schüler-Beziehung wünschen. Dass man sich auf Augenhöhe unterhalten kann. Das man als Schüler ernst genommen wird.	Ich möchte als Schüler ernst genommen und von Lehrern anerkannt werden.	Anerkennung erleichtert die Wahrnehmung sozialer Unterstützung.		
1	13/21ff	76	Die Erklärungen waren ausreichend, und wenn ich eine Frage gehabt habe, ganz egal um was es ging, konnte ich anrufen oder eine Email schreiben und spätestens beim Anruf sofort und bei einer Email zwei Tage später hatte ich die Antwort, die war immer ausführlich, die war immer ordentlich, da gab es nie irgendetwas daran auszusetzen.	Wenn ich ein Problem hatte, hat man sich kurzfristig wirksam um mich gekümmert, das war gut.	Soziale Unterstützung – da, wo sie nachgefragt ist – wird gerne angenommen.		
1	30/12f	77	Wenn es ein Problem bei der Flex gab, dann rief man an, sollte das Zeug mal schicken, die haben sich das dann angeschaut und mir dies dann erklärt. In der Zwischenzeit sollte ich mir keinen Stress machen, mich hinsetzen und in Ruhe nachdenken.	Wenn ich ein Problem hatte, hat man sich kurzfristig wirksam um mich gekümmert und mich von Druck entlastet, das war gut.	Soziale Unterstützung – da, wo sie nachgefragt ist – wird gerne angenommen.		
1	15/24f	78	Man hatte eine positive, gute Schule im Rücken, was einen selbst auch wesentlich mehr gestärkt hat.	Meine Schule hat hinter mir gestanden und das hat mich gestärkt.	Entlastung von Druck wird als hilfreich empfunden. Positiv erlebte soziale Unterstützung stärkt das Selbst	K17 Bezug: 86	Verlässliche soziale Unterstützung ist bedeutsamer als räumliche Nähe und ist nicht an diese gebunden.
1	13/24f	79	Man sieht es (gemeint ist der gut funktionierende Kontakt zur Fernschule – Anm. des Verf.) ja heute noch. Man hört heute noch was von der Flex, ich glaube meine alte Schule wird sich nie wieder bei mir melden.	Ich fühle mich persönlich gemeint und wertgeschätzt, was ich daran erkenne, das man den Kontakt zu mir hält – und das freut mich.	Wertschätzung wird positiv wahrgenommen.		
1	29/15ff	80	Wie zum Beispiel, dass die Flex Zeit eine meiner schönsten Zeiten im Leben war. Ich hatte nie so viel Freizeit, ich hatte nie so viel Spaß an dem, was ich tue, weil mich niemand daran gehindert hat, es zu tun. Das hat bei dem Stoff in der Schule angefangen und bei meiner Freizeitgestaltung aufgehört. Ich konnte mich entwickeln. Es hat mich keiner ausgebremst.	Ich hatte viel Zeit für mich und konnte mich ungestört entwickeln. Dabei wurde ich gut gefördert.	Möglichkeiten der Selbststeuerung verbunden mit unaufdringlicher sozialer Unterstützung bilden gute Entwicklungsvoraussetzungen.		
1	33/1ff	81	Die Geburtstagsgrüße fand ich immer gut, und finde ich auch gut. Kommen ja heute noch, finde ich immer noch klasse, das darf man gerne beibehalten. Da freut man sich wirklich. Zum Geburtstag oder auch zu Weihnachten, diesen Schokoladennikolaus der etwas zerdeppert ankam, das fand ich superklasse.	Ich freute mich über kleine Aufmerksamkeiten, weil die mir zeigten, dass man an mich denkt.	Wertschätzung, als Ausdruck positiver sozialer Resonanz, trägt zu einer positiven Beziehung als Grundlage sozialer Unterstützung bei.		

Soziale Unterstützung

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
1	17/30	82	Ich wusste schon immer, wo ich hin will. Die Flex hat mich auf dem Weg bekräftigt.	Mir wurde geholfen das zu erreichen, was ich selber wollte.	Soziale Unterstützung, die hilft, eigene Ziele zu erreichen, wird gerne angenommen.		
1	14/23ff	83	Ich habe auch meine Lernbriefe gemacht, wenn ich eigentlich keine Lust hatte, weil eben von der Flex doch so viel positive Resonanz kam, dass man gewusst hat, wenn man das Zeug gemacht hat kommt auch was zurück, also man macht das nicht ins Leere hinein. ... ein Anruf mit einem kleinen Lob, ein netter kleiner Brief und ein Päckchen Gummibärchen dabei.	Wenn ich meine Lernbriefe bearbeitet habe, habe ich immer positive Resonanz bekommen. Das war wichtig und hat mir geholfen, auch dann zu arbeiten, wenn ich eigentlich keine Lust hatte.	Positive soziale Resonanz trägt zur Selbstmotivation bei.		
1	15/4ff	84	Die größeren und kleineren Rückmeldungen durch die Flex-Lehrer waren für mich sehr wichtig. Einfach aus dem Grund, es heißt doch immer, man lernt nicht nur für die Schule, sondern für das Leben. Das ist einfach gesagt, aber wenn man nicht in so einer Situation ist, dann fängt man nichts mit dem Spruch an. In dem Moment will man für die Schule lernen, und nicht für sich selbst. Wenn dann die Schule positiv reagiert, dann gibt es einem einfach ein positives Gefühl. Und wenn dann halt so eine Rückmeldung kommt, dann hat man wieder ein kleines bisschen mehr Motivation weiterzumachen.	Die Rückmeldungen waren sehr wichtig. Mir vorzustellen, dass ich für mich alleine lerne, war mir zu abstrakt. Die Schule hat auf meine Arbeiten positiv reagiert. Das gab mir ein gutes Gefühl und hat mich motiviert.	Positive soziale Resonanz vermittelt zwischen eigener Anstrengung und nicht unmittelbar erlebbarem Erfolg und unterstützt auf diese Weise die Motivation.		
1	27/3f	85	Dieses: „Ich kann was, also, warum nicht einfach machen“, das wurde mir durch die Rückmeldungen der Lehrer bewusst.	Die Lehrer haben mir geholfen, an mich selber zu glauben.	Soziale Resonanz stärkt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung.		
1	16/1ff	86	Die Beziehung mag vielleicht nicht so intensiv sein, wie an einer normalen Schule, aber die Beziehung ist wesentlich besser... An der normalen Schule war der Lehrer halt ein Lehrer, ob man sich mit dem verstand oder auch nicht. An der Flex war ein Lehrer auch eine Bezugsperson, ob der jetzt 200 km oder 400 km weit weg war, hat keine Rolle gespielt, wenn man angerufen hat, war sofort klar, was Sache ist, dann hat sich das auch wieder schnell geklärt gehabt. Und ich denke die Beziehung muss nicht räumlich nahe sein, sondern nur gut sein. Und das war sie eben auch.	In einer Beziehung kommt es weniger auf die räumliche Nähe an als auf die Qualität. Für mich ist eine verlässliche Unterstützung wichtiger als räumliche Nähe.	Verlässliche soziale Unterstützung ist wichtiger als räumliche Nähe.		
1	19/9ff	87	Es kam aber schon vor, gerade in der Zeit, wo es mir nicht gut ging, dass man mit dem Stoff 2 Wochen nicht voran kommt, weil man es nicht kann. Dann kam ein Anruf, stress dich nicht selber, sondern setzt dich mal hin, komm mal herunter und nimm dir so viel Zeit, wie du gerade brauchst. Das war kein Problem. Das war super, weil meine körperliche und geistige Gesundheit immer noch im Vordergrund stand. Das hat man mir deutlich an der Flex vermittelt. Noch so ein Unterschied zur normalen Schule. Da interessiert ja keinen, wie es dir geht.	Wenn ich mal mit dem Lernen in Verzug geraten bin, wurde ich eher entlastet, als dass mir Stress gemacht wurde. Bei mir kam dadurch an, dass ich selbst wichtig genommen wurde und das tat mir gut.	Soziale Unterstützung, die das Interesse am Anderen vermittelt, trägt zur Stärkung des Selbst bei.		
1	18/17ff	88	Ja gut, das Erstaunliche war, wenn man dann nicht mehr zur Schule geht und man mehr Freizeit hat und am Wochenende andere Leute trifft, dass ich in der Zeit, wo ich auf der Flex war, und nicht in die Regelschule gehen musste und nicht Mitschüler vorgesetzt bekommen habe, so viele Leute kennengelernt habe, mit denen ich heute noch so gut befreundet bin, das gab es vorher für mich auch nicht so.	Für mich war es positiv, nicht auf die Mitschüler, die mir vorgesetzt werden, bezogen sein zu müssen. Ich habe in der Zeit ohne Schule sehr viele Menschen kennen gelernt, mit denen ich heute noch befreundet bin.	Selbstbestimmt wählbare Beziehungen zu anderen Menschen sind tragfähiger als vorgegebene (z.B. in der Schule).		
1	28/1ff	89	Meine Mitschüler haben mir überhaupt nicht gefehlt. Ich war es sowieso schon gewohnt, dass meine Freunde nicht auf die gleiche Schule gingen. Die meisten meiner Freunde waren 2 bis 3 Jahre älter als ich es war und die wenigen in meinem Alter sind meist auf andere Schulen gegangen. So hat es mir nichts ausgemacht, weil ich sie trotzdem gesehen habe, wie vorher auch.	Ich habe mir meine Freunde schon früher nicht aus dem Kreis meiner Schulkameraden gewählt. Deshalb hat mir im Fernunterricht auch nichts gefehlt.	Soziale Kontakte und Freundschaften wählen junge Menschen auch – teilweise explizit – außerhalb der Schule.		
1	29/12ff	90	Ein Großteil meiner Leute hat auch nicht die einfachste Vergangenheit und so was schweißt halt dann doch zusammen.	Ich bin lieber mit Menschen zusammen, die eine Ähnlichkeit zu mir haben	Kriterium für die Wahl sozialer Kontakte ist eine gewisse Ähnlichkeit.		
1	8/4ff	91	Ansonsten wollten meine Eltern, dass ich das mache, was mir Spaß macht, und wenn ich wirklich sage, das geht nicht, dann war für meine Eltern klar, das geht nicht, da haben sie sich aber auch nicht darüber aufgeregt. Also, da musste ich mir nie Sorgen darum machen, dass da von ihrer Seite keine Unterstützung kommt.	Meine Eltern haben mir den Rücken gestärkt und meine Entscheidungen akzeptiert, ohne wenn und aber.	Bedingungslose soziale Unterstützung gibt Sicherheit.		

Soziale Unterstützung

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
1	20/14f	92	Wenn das (gemeint sind Versuche zur Selbstmotivation – Anm. des Verf.) nicht funktioniert hat, hat mir halt mal meine Freundin in den Hintern getreten.	Meine Freundin konnte mir weiterhelfen, wenn ich mich selbst nicht mehr motivieren konnte.	Soziale Unterstützung kann über Motivationsprobleme helfen.		
1	21/29ff	93	Meine Freundin durfte sich das (gemeint ist die Vorbereitung zu einer Prüfung – Anm. des Verf.) gezwungenermaßen auch im Vorhinein mal antun, mir zuzuhören, aber selbst die war sehr begeistert davon, spätestens von da an habe ich mich auf die Prüfung gefreut.	Meine Freundin hat mit mir geübt und sich meine Ergebnisse angesehen. Dass sie begeistert davon war, hat mir großen Auftrieb und Mut gegeben.	Soziale Resonanz ermutigt und unterstützt die eigene Motivation.		
1	22/16ff	94	Meine Freundin und meine Mutter waren wichtig im Lernprozess. Ganz alleine konnte ich das gar nicht schaffen. Das würde einen viel zu sehr mitnehmen. Ich denke das Wichtigste ist, zu wissen, dass jemand für einen da ist, falls was sein sollte. Und das ist jemand, den ich auch mal um 3 Uhr nachts anrufen kann. Das hilft ungemein und man will ja auch nicht immer seinen Eltern auf die Nerven gehen, schon gar nicht in dem Alter. Da ist die eigene Freundin auf jeden Fall die bessere Anlaufstelle. Ich denke, meine Freundin hat mir dann am meisten geholfen, wenn es mir eigentlich gut ging. Sie hat mir gezeigt, dass es mir wirklich gut ging. Weil ich die drei Jahre vorher keine Zeit hatte, in der es mir gut ging. Und wenn es dann einen mal gut geht, und einem das auch gezeigt wird, trifft das einen ungemein. Es war einfach so, keine Ahnung, lässt sich nicht richtig in Worte fassen, wie sie mir das Gefühl gegeben hat.	Meine Mutter und meine Freundin waren für mich da und haben mich unterstützt, sonst hätte ich das nicht geschafft. Meine Freundin hat mir über Krisen hinweg geholfen, indem Sie mir zu einer anderen – positiveren – Wahrnehmung der Wirklichkeit geholfen hat.	Soziale Unterstützung stärkt den Rücken und kann über Krisen helfen.		
					Soziale Unterstützung hilft zur Schärfung oder zur Korrektur der eigenen Wahrnehmung.		
1	31/9ff	95	wie soll ich sagen, es ist einfach schön, wenn man jemanden (gemeint ist die Therapeutin – Anm. des Verf.) zu reden hat, der dem allen sehr neutral gegenüber steht. Eine außen stehende Person hilft einem ungemein. Ich denke ohne sie, wäre es nicht so gut gelaufen, weil sie Dinge vorschlug, auf die sonst niemand kam. Klar, die Lehrer kennen einen persönlich nicht so gut, die Freundin kennt einen zu gut. Das macht es schwierig zu beurteilen. Das ist jemand neutrales, eine Therapeutin, schon gut.	Die neutrale Sichtweise meiner Therapeutin von außen war eine wichtige Ergänzung zur Unterstützung durch meine Freundin oder die Lehrer.	Aus einer gewissen Distanz heraus kann soziale Unterstützung den eigenen Blick besonders wirkungsvoll bereichern.		
1	31/20ff	96	einer allein kann diese Unterstützung nicht leisten. Das glaube ich nicht, weil man dann im Endeffekt wieder alleine da steht. Weil man dann keinen Plan B hat und nur eine Option hat. Wenn man aber da so viele verschiedene Möglichkeiten hat auf Unterstützung zurückzugreifen, macht es einem viel einfacher.	Ich wurde von ganz verschiedenen Menschen unterstützt und das war aufgrund der damit verbundenen Möglichkeiten sehr positiv.	Soziale Unterstützungssysteme können effektiver unterstützen als Einzelpersonen.		

„Gerriet“ – Fallnummer 2:

Teilhabestreben

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
2	36/30ff	97	Jetzt, seit einem Jahr, seitdem ich keine Drogen mehr nehme, weiß ich, dass ich hier bleiben will. Eine Ausbildung hier finden wäre gut, und dann später, wenn wir beide dann mal ausgelernt sind und uns irgendwo was aufbauen, da wäre dann der Ort egal.	Seit ich keine Drogen mehr nehme, will ich zusammen mit meiner Freundin et- was aufbauen: Ausbildung, Arbeit – egal wo ...	Vorstellung von Teilhabe – gebunden an Arbeit und Ausbildung – bleibt selbst nach langjährigen Lebenskrisen stabil.	K1a Bezug: 101	Ein Schulabschluss hat eine sehr hohe Bedeu- tung, weil - er ein Kriterium der Selbstdefinition als Er- wachsener ist. - er über Teilhabechancen im Leben entschei- det.
2	41/33	98	Lernbriefe, in denen du was über deine Berufswünsche heraus- findest, finde ich auf jeden Fall sehr wichtig.	Schule soll die eigene berufliche Orien- tierung unterstützen.	Schule soll bei der beruflichen Orientie- rung helfen.		
2	42/3	99	Mich haben einige Berufe schon interessiert. Maurer war immer in meinem Kopf.	Ich wollte immer schon Maurer werden.	Vorstellungen von Teilhabe – gebunden an bestimmte Berufswünsche – bleiben über Jahre konsistent.		
2	42/9ff	100	Ich hätte mir mehr Berufsorientierung gewünscht. Das ist ja eigentlich das Wichtigste, finde ich. Informationen zu verschie- denen Berufen, welche Abschlüsse für welche Berufe benötigt werden und welche Aufgaben in diesem Beruf zu bewältigen sind.	Berufliche Orientierung in der Schule ist mit das Wichtigste.	Schule soll bei der beruflichen Orientie- rung helfen.	K4a Bezug:	Teilhabestreben unterstützt die Lernmotivation.
2	46/5ff	101	Mein Abschluss ist der größte Erfolg. (...) Der Abschluss ist ein- fach super wichtig.	Ein Schulabschluss ist sehr wichtig und mein größter Erfolg ist, dass ich den erreicht habe.	Schulabschluss hat hohe Bedeutung für Selbstdefinition und die Zuversicht auf Teilhabechancen.	97, 98, 99, 100	
2	45/25ff	102	was ich machen wollte, den mittleren Abschluss. Und jetzt mit 23 weiß ich nicht, ob ich noch den Abschluss machen soll. Ich muss irgendwann Geld verdienen, richtig viel Geld verdienen. Ich will das, weil ich auch ein paar Wünsche habe, die ich verwirkli- chen will. Und wenn ich dann wieder Schule mache, klappt das mit dem Geld verdienen nicht so gut. Dann immer jeden Euro umdrehen zu müssen, habe ich keine Lust darauf.	Ich würde gerne noch einen mittleren Bildungsabschluss erreichen. Anderer- seits möchte ich möglichst schnell in Arbeit, um Geld zu verdienen, um mir andere Wünsche zu erfüllen.	Schulabschluss als Entwicklungsaufga- ben mit einem begrenzten Zeitfenster	K18 Bezug: 102	Der Abschluss der Schule ist eine Entwicklungs- aufgabe innerhalb eines begrenzten Zeitfensters.

Motivation

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
2	41/1ff	103	Wenn ich die Arbeit an der Flex mit den Hausaufgaben der Re- gelschule vergleiche, war ich auf jeden Fall motivierter an der Flex. Wenn ich jetzt überlege, war Flex die erste Schule, wo ich mitgemacht habe. Vielleicht, weil niemand da war, der mich gestört hat, oder niemand, der da war, der mich zu irgendetwas verleitet hat.	Ich war motivierter und überhaupt fähig zur Mitarbeit, weil ich mich ohne Störung oder Ablenkung auf die Sache konzent- rieren konnte.	Freiheit von Störungen oder Ablenkung sind eine Voraussetzung für motiviertes Arbeiten.	K5a Bezug: 103	Die Handhabbarkeit von Aufgaben ist eine Vo- raussetzung von Motivation und wird unterstützt durch: - Abwesenheit von Störungen
2	43/17ff	104	Ich kann mich noch an die Lernbriefe erinnern. Mathe war rot oder so, egal die hatten auf jeden Fall alle unterschiedliche Far- ben. Die haben mir gefallen. Die waren so ordentlich, sauber, bunt, waren total ansprechend.	Die sorgfältige Gestaltung der Lernunter- lagen und die Ordnungsstruktur haben mir gut gefallen.	Sorgfalt und Ordnung als Ausdruck von Wertschätzung wirken motivierend.	K8a Bezug: 105	Lebensweltbezug fördert die Motivation
2	43/23f	105	Erdkunde hat mich immer sehr interessiert. Amerika und so. Amerika hat mich schon immer interessiert. Ich wollte immer schon da hin. Oder Kanada, Schweden... Ich würde gerne rei- sen, Länder kennenlernen.	Erdkunde hat mich besonders interes- siert, weil ich schon immer gerne reisen und Länder kennenlernen wollte.	Inhalte, die an persönliche Interessen anknüpfen, unterstützen die Lernmotiva- tion.	K19 Bezug: 104	Soziale Unterstützung fördert die Motivation auch vermittelt, zum Beispiel durch: - sorgfältig und ordentlich gestaltete Rahmenbe- dingungen

Selbstwirksamkeit

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
2	37/20ff	106	Die Lehrer (in der Regelschule – Anm. des Verf.) haben zu mir immer gesagt, wenn ich nur ein wenig lernen würde, dann könnte ich das Abitur machen. Das hat jeder zu mir gesagt. Die Lehrer haben an mich geglaubt, aber ich nicht an mich.	Andere haben mir viel zugetraut und an mich geglaubt. Ich selbst aber nicht.	Zutrauen allein führt nicht zu Selbstwirksamkeitserwartung.	K9a	Selbstwirksamkeit wird durch Soziale Unterstützung gefördert, zum Beispiel durch: - Zutrauen - positive soziale Resonanz
2	38/26ff	107	Ich wollte erst mal nichts mit anderen Leuten zu tun haben. Ich wollte mich erst mal nicht mehr auf irgendetwas einlassen. Ich wollte meine Ruhe vor jedem. Mittwochs war ich meistens mit allem fertig und hatte dann den Rest der Woche frei gehabt.	Das Lernen im Fernunterricht kam mir entgegen. Ich hatte meine Ruhe, konnte meine Zeit frei einteilen und so für andere Interessen nutzen.	Selbstbestimmung im Lernprozess kann zur Beruhigung und Konzentration auf sich selbst beitragen.	Bezug: 106, 112	
2	39/1ff	108	Ich konnte in der Zeit mehr an mir selbst arbeiten. Ich war wirklich zu dieser Zeit sehr, sehr aggressiv gewesen. Ich war wegen den Aggressionen in der Psychiatrie, weil ich jemanden umbringen wollte. Ich hätte das nicht getan, sag ich jetzt heute. Ich fand es auf jeden Fall gut, dass ich Zeit für mich hatte. Das wäre in der Regelschule vom Zeitaufwand nicht möglich gewesen.	In der Zeit, die ich auf einmal für mich hatte, konnte ich an mir arbeiten und zur Ruhe kommen. Das war vorher an der Regelschule unmöglich.	Selbstbestimmung im Lernprozess kann zur Beruhigung und Konzentration auf sich selbst beitragen.	K10a	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit, zum Beispiel in Form von: - Beruhigung - Förderung der Konzentration - Akzentuierung eigener Strategien - Selbst gesetzte Ziele - Vermeidung von Selbstüberforderung
2	39/11 ff	109	Montags habe ich dann alles ausgepackt, kurz hereingeschaut und dann zunächst zur Seite gelegt. Dann habe ich überlegt, ob ich jetzt die Aufgaben bearbeite oder nicht. Meistens habe ich schließlich einen Teil gemacht.	Ich habe schrittweise gelernt, mit der Selbstverantwortung im Lernen umzugehen.	Selbstverantwortung fördert die Selbstwirksamkeit.	Bezug: 107, 108, 109, 110, 113, 114	
2	39/26ff	110	Wenn ich Probleme beim Lernen hatte und nicht weiter kam, bin dann aufgestanden, habe alles liegen gelassen und Eine rauchen gegangen. Dann vielleicht am nächsten Tag weiter gemacht. Meistens habe ich alles alleine gemacht.	Wenn ich Probleme hatte habe ich eine Pause gemacht und bin später noch einmal drangegangen – meistens ohne Unterstützung.	Selbstverantwortung ermöglicht eigene Strategien	Selbstverantwortung – Gefahr der Selbstüberforderung	
2	47/26ff	111	Mit mir kann man nicht machen, was man will. Mit jemandem der 15 ist, frisch von der Schule ist, kann man das ja machen, aber nicht mit einem 23-jährigen. Ich bin mein Leben lang abwertend behandelt worden, das mag ich nicht mehr.	Früher bin ich abwertend behandelt worden, das lasse ich mir heute nicht mehr gefallen.	Trotzige Selbstwirksamkeitserwartung im Sinne von Selbstbehauptung gegenüber einer als feindlich erlebten Umwelt		
2	41/19f	112	Dass sie (die Lehrer – A. d. V.) ihre Meinung darein (in die Rückmeldungen zu seinen Arbeiten – A. d. V.) geschrieben haben, was ich besser machen kann oder gut gemacht habe. Das war ja auch eine Bestätigung für mich selbst.	Durch die Rückmeldungen der Lehrer fühlte ich mich bestätigt.	Positive soziale Resonanz fördert die Selbstwirksamkeit	Bezug: 110, 115	Die erfolgreiche Bewältigung umfassender, herausfordernder Aufgaben stärkt die Selbstwirksamkeit:
2	44/22f	113	Ich wollte so viel Freizeit, wie nur möglich haben. Ich bin ja nebenher arbeiten gegangen, schon mit 16. Ich brauchte Geld (daher Freizeit als Möglichkeit, Geld zu verdienen – A. d. V.).	Ich konnte mir freie Zeit einteilen und diese Zeit nutzen, um Geld zu verdienen.	Selbstverantwortung fördert die Erreichung selbst gesteckter Ziele.	K13a	
2	46/9ff	114	Als meinen größten Erfolg in meinem Lernprozess sehe ich meinen Abschluss. Diesen Erfolg schreibe ich mir selbst zu. Ich habe nie jemandem den Erfolg zugesprochen, für was, was ich geleistet habe.	Der Schulabschluss ist mein größter Erfolg. Das habe ich ganz und gar aus eigener Kraft erreicht.	Selbstverantwortung fördert die Selbstwirksamkeitsüberzeugung.	Bezug: 106, 115, 116, 117	
2	46/19f	115	Misserfolge habe ich auch mir zugeschrieben. Ich habe mich dafür gehasst. Mein erster Gedanke war halt, du bist so schlecht. Oder ich hatte keinen Bock mehr. Und der 2. Gedanke war dann, dass ich halt was dagegen machen muss. Das kam dann von mir.	Wenn etwas schief geht, gebe ich mir dafür auch die Verantwortung. Erst hasse ich mich dafür oder verliere die Lust. Dann sage ich mir: Mach was dagegen und packe es an.	Selbstverantwortung kann die Selbstwirksamkeit auch bei Misserfolg fördern	Selbstverantwortung – Gefahr der Selbstüberforderung	
2	47/13ff	116	Ich verfolge meine Ziele, indem ich im Moment viel an mir arbeite.	Ich verfolge meine Ziele und dazu arbeite ich an mir.	Selbstverantwortung motiviert dazu „an sich selbst“ zu arbeiten.		
2	48/16ff	117	Das ist etwas, was ich bei Flex gelernt habe und heute noch anwende, mir Ziele zu setzen. Ziele, die man wirklich erreichen kann. Das ist sehr wichtig, um etwas zu schaffen. Aber dafür muss ich erst selbst mit mir wieder klar kommen. Mit manchen Dingen abschließen und motivierter an manche Dinge herangehen.	Bei der Flex-Fernschule habe ich gelernt, mir realistische Ziele zu setzen. Das ist eine wichtig, wenn man etwas möchte. Ich weiß, welche Voraussetzungen ich bei mir selber vorher schaffen muss.	Selbstverantwortung fördert zielorientiertes Handeln.	K20	Selbstwirksamkeitserwartung als Selbstbehauptung gegenüber einer als feindlich erlebten Umwelt
					Selbstverantwortung motiviert dazu, „an sich selbst“ zu arbeiten.	Bezug: 111	

Soziale Unterstützung

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
2	35/10ff	116a	Meine Schulzeit war mies. Ich war eigentlich ein guter Schüler, aber ich habe von zu Hause aus sehr viel Druck gehabt. Ich bin zu Hause misshandelt worden und solche Sachen.	Ich war ein guter Schüler aber ich hatte eine wirklich schlimme Kindheit.	Soziale Beschädigung hindert an der Entfaltung vorhandener Potentiale. Fremdattribution schützt das Selbstbild	K14a Bezug: 121, 123, 125, 126, 127, 132, 133, 134, 135	Wirkungen sozialer Unterstützung: - Befähigung, soziale Unterstützung in Zukunft aktiv abzurufen - Hilfe zur Problemlösung - Bestätigung für das Selbst - Nachhaltige Ermutigung - Erlernen nachhaltiger Erfolgsstrategien - Stärkung des Selbstvertrauens
2	35/30ff	117a	Von zu Hause wollte ich weg. Nach einer Zeit im Heim kam ich dann zu dem Herrn J. in Betreuung (im Rahmen einer individualpädagogischen Erziehungshilfe – Anm. d. Verf.).	Ich wollte von zu Hause weg, kam in ein Heim und dann in eine Individualmaßnahme.	Soziale Unterstützung in staatl. Verantwortung als bedarfsgerechte Hilfe zur Erziehung		
2	37/10ff	118	Naja, in Bezug auf die Lehrer (in der Regelschule – A. d. V.), ich weiß auch nicht, einen habe ich mal geschlagen. Ich habe seinen Stock dann auf dem Pult zerschlagen. Der hat mich nur angemockert, dann habe ich zugeschlagen und bin dann abgehauen.	In der Regelschule eskalierten die Konflikte mit Lehrern, da bin ich fortgelaufen.	Schulverweigerung als Folge nicht gelöster Konflikte mit Lehrern.		
2	38/11ff	119	Ich hätte mir eigentlich gewünscht, dass die Lehrer mehr auf mich zugegangen wären. Vielleicht, dass sie mit meinen Eltern mal über mich sprechen. Einmal war es so, dass ich verschlagen worden bin. Ich hatte einen Zahn herausgeschlagen bekommen und mein Gesicht war dick und hatte Platzwunden. Das hat keinen interessiert. Da hätten sie sich mit mir ja beschäftigen können, allgemein hätten sie mehr auf mich eingehen können.	Ich hätte mir von den Lehrern in der Regelschule persönliche Zuwendung und Schutz gewünscht. Selbst als die Folgen der Misshandlungen zu Hause offensichtlich waren, hat sich niemand interessiert.	Unterlassene soziale Unterstützung führt zu Verzweiflung und Resignation. Fremdattribution schützt das Selbstbild		
2		120	Oder auf der Erziehungsschule, hätten sie mir vielleicht andere Aufgaben geben können, welche, mit denen ich ein wenig weiter gekommen wäre, und nicht alles wiederholen hätte müssen, was ich schon längst konnte.	In der Erziehungshilfeschule war ich unterfordert und hätte mir diesbezüglich individuelle Förderung gewünscht.	Individuelle Förderung ist ein Ausdruck von Wertschätzung. Fremdattribution schützt das Selbstbild	K15a Bezug: 116a, 117a, 119, 120, 124, 128, 129, 130	Soziale Unterstützung wird unter folgenden Bedingungen als positiv erlebt: - Sie berücksichtigt individuelle Benachteiligungen und gleicht diese nach Möglichkeit aus. - Sie akzeptiert oder unterstützt die Fremdattribution von Misserfolgen. - Sie orientiert sich am tatsächlichen Unterstützungsbedarf. - Sie zeigt durch Individualisierung Wertschätzung. - Sie wird ohne die Erwartung von Gegenleistungen gewährt. - Sie ist verlässlich. - Sie macht keinen Druck. - Sie entlastet.
2	39/13f	121	Wenn ich dann mal manches nicht verstanden habe, habe ich das Telefon genommen, habe den Lehrer angerufen oder habe die Freundin von meinem Betreuer gefragt. Die hat studiert und ist wirklich sehr intelligent und die hat mir dann in manchen Dingen geholfen.	Ich konnte mich bei Verstehensproblemen an meine Lehrer oder eine Bekannte wenden, die mir dann geholfen haben.	Soziale Unterstützung muss auch nachgefragt werden. Soziale Unterstützung hilft, Probleme zu lösen.		
2	39/20f	122	Ich hab immer alleine gelernt. Das hat gut geklappt. Nebendran waren ja immer so Sprechblasen mit Erklärungen oder Tipps. Die waren schon sehr hilfreich.	Ich konnte mir mithilfe der Erklärungen in den Unterlagen das Wissen selbst aneignen.	Soziale Unterstützung kann auch vermittelt – über sorgfältig erarbeitetes Material – gewährt werden.		
2	39/28f	123	Und wenn ich es dann nicht konnte, dann habe ich entweder in der Schule angerufen und mit den Lehrern gesprochen oder auf die Freundin meines Betreuers gewartet.	Siehe 121	Siehe 121		
2	40/4f	124	Die Flex-Lehrer hab ich ja nie gesehen, aber es war total angenehm. Die kannten mich nicht, ich kannte sie nicht. Ich wollte was wissen und sie haben mir das dann erklärt. Das war super.	Ich bekam wirksame Unterstützung von Leuten, mit denen ich sonst nichts zu tun hatte, das fand ich sehr angenehm.	Voraussetzungsarme soziale Unterstützung wirkt entlastend		
2	49/26ff	125	Es wäre schön gewesen, wenn mein Lehrer mal neben mir gesessen wäre und mir manches erklärt hätte. Ich habe ihn leider nicht so oft angerufen, das würde ich jetzt anders machen. Mehr Kontakt mit den Lehrern aufnehmen, das würde ich heute anders machen.	Ich hätte mir eine etwas direktere Unterstützung durch meine Lehrer gewünscht. Heute würde ich diese häufiger abrufen.	Voraussetzungsarm gewährte Unterstützung ermutigt, soziale Unterstützung abzurufen.		
2	41/18ff	126	Die Rückmeldungen habe ich immer gelesen. Ich habe die immer gelesen. Ich fand die immer sehr gut. Dass sie ihre Meinung darein geschrieben haben, was ich besser machen kann oder gut gemacht habe. Das war ja auch eine Bestätigung für mich selbst. Die waren sehr wichtig für mich. An die habe ich mich auch gehalten.	Die Rückmeldungen der Lehrer waren eine sehr wichtige und wirksame Hilfe für mich und darüber hinaus eine Bestätigung für mich selbst.	Soziale Unterstützung hilft, Probleme zu bewältigen. Soziale Unterstützung kann als eine Bestätigung für das Selbst wahrgenommen werden..		
2	39/28ff	127	Und wenn ich es dann nicht konnte, dann habe ich entweder in der Schule angerufen und mit den Lehrern gesprochen oder auf die Freundin meines Betreuers gewartet.	Wenn ich nicht weiter wusste, holte ich mir Hilfe bei den Lehrern oder bei einer Bekannten.	Soziale Unterstützung hilft Probleme zu bewältigen. Soziale Unterstützung muss abgerufen werden (Kompetenz)	K16a Bezug: 118, 119	Unterlassene Soziale Unterstützung wird als soziale Kränkung erfahren, zum Beispiel: - Wenn Konflikte nicht ausgetragen werden und ungelöst bleiben und kann zu Verzweiflung und Resignation führen.
2	42/27ff	128	Mein Betreuer und seine Freundin, bei denen ich gewohnt habe, haben mich unterstützt. Die waren schon für mich da. Die waren die Einzigen, die zu der Zeit für mich da waren. Das war auch sehr wichtig.	In der HzE-Maßnahme gab es zwei Personen, die wirklich für mich da waren und das war sehr wichtig.	Die Erfahrung verlässlicher sozialer Unterstützung ist sehr wichtig.		
2	42f/33ff	129	Sie haben mich nicht fertig gemacht haben. Sie haben mich nicht geschlagen, so wie mein Vater. Sie haben mich nicht beleidigt, sie sind auf mich eingegangen, wie man auf seinen Sohn eingeht oder auf sein eigenes Kind. Sie haben auch kein Druck auf mich ausgeübt. Im Gegenteil, sie haben den Druck versucht herauszunehmen. Das war sehr wichtig.	Meine Betreuer in der HzE haben mich gut und wertschätzend behandelt. Sie haben keinen Druck gemacht, sondern eher geholfen, Druck von mir zu nehmen. Das war sehr wichtig.	Soziale Unterstützung kann Wertschätzung vermitteln. Soziale Unterstützung sollte keinen Druck machen sondern eher entlasten.		

Soziale Unterstützung

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
2	49/18f	130	Man sollte ganz ruhig auf die Leute eingehen, mit ihnen reden und sie unterstützen, anstatt es durch Druck noch schwerer zu machen. Ich denke, wenn man jemanden anschreit oder mies behandelt, macht man es nicht leichter. Für jemanden da sein, hinter ihm stehen.	Man braucht jemand, der hinter einem steht, unterstützt und mit einem redet, statt einen schlecht zu behandeln oder Druck zu machen	Siehe 129	K17a	Soziale Unterstützung kann auch vermittelt, z.B. über sorgfältig und fürsorglich gestaltete Bedingungen (z.B. Lernmaterial) vermittelt werden.
					Siehe 129		
2	41/9ff	131	Bei Flex konnte ich wieder lernen, weil niemand da war, der mich gestört hat, oder niemand, der da war, der mich zu irgendetwas verleitet hat. Da konnte auch keiner mich angreifen oder ich konnte niemanden stören, weil es ja kein Unterricht in dem Sinne gab.	Ich konnte wieder lernen, weil ich meine Ruhe hatte und niemand mich abgelenkt hat.	„Das Soziale“ ist nicht von selbst mit Unterstützung verbunden, sondern kann auch Störung und Ablenkung bedeuten.	122	
2	36/17ff	132	...Bei mir ist das halt so, ich habe keine Mutter, eigentlich keine Familie. Seitdem ich meine jetzige Verlobte kennen gelernt habe, fällt es mir schwer von ihr weg zu gehen. Im Jahr 2005, glaube ich, bin ich 17-mal umgezogen. Immer nur weg, wegen der Drogensucht...Da fällt es mir schon schwer, nochmal von hier wegzugehen. Die Ausbildung zum Koch habe ich abgebrochen, weil ich wieder nach Hause wollte. Ich war mein Leben lang nur weg, ich wollte einfach nur nach Hause.	Ich hatte mein als junger Mensch kein wirkliches Zuhause und habe so etwas jetzt bei meiner Verlobten gefunden und es ist von unschätzbarem Wert für mich.	Soziale Unterstützung durch bedeutsame Personen kann eine zentrale Bedeutung im Leben gewinnen.	K21	Soziale Gruppen sind nicht von sich aus mit sozialer Unterstützung assoziiert. Unerwünschte Wirkungen: - Sie können störend, ablenkend wirken.
2	44f/33ff	133	Mein Vater hatte mich bedroht, wollte mich abstechen...und dann bin ich zu meiner Verlobten gezogen.... Jetzt sind wir dann 16 Monate zusammen, und seit drei Monaten verlobt. ... Ja, ich weiß, das ist alles relativ früh, aber ich hatte nie einen Menschen, der für mich da war. Sie war halt auch in der Zeit, wo keiner für mich da war, immer für mich da. Meine Verlobte ist jeden Tag in die Entgiftung gekommen und hat den Tag mit mir verbracht. Wir haben Griespudding mit Kirschen gemacht (beide lachen)...Ich wurde von ihr verwöhnt. (Er lächelt sie an.)	Von meinem Vater wurde ich geschlagen und mit dem Tod bedroht. Seit 16 Monaten bin ich nun mit meiner Verlobten zusammen. Sie ist immer für mich da und kümmert sich liebevoll um mich.	Durch die Gewährung von Sozialer Unterstützung können Menschen die Rolle „bedeutsamer Anderer“ im Sinne ROGERS (1987) einnehmen.		
2	47/4ff	134	Ich habe einen sozialen Beistand. Und der ist eben für mich da und hilft mir dabei, dass ich mich nicht so hängen lasse und meine Ziele verfolge. Er spricht mir zu, dass ich das und das packe. Der ist sehr, sehr wichtig für mich. Das ist die sogenannte Eingliederungshilfe. Dann bin ich noch bei einem Psychologen in Behandlung. Ich verfolge meine Ziele, in dem ich im Moment viel an mir arbeite.	Ich habe Menschen in meiner Nähe, die mich begleiten und mir Mut zusprechen, was extrem wichtig für mich ist, weil es mir hilft, an mir zu arbeiten. Das ist eine Voraussetzung, um an meinen Zielen zu arbeiten.	Soziale Unterstützung kann die Selbstwirksamkeit unterstützen.	K22	Durch die Gewährung von sozialer Unterstützung können Menschen die Rolle „bedeutsamer Anderer“ im Sinne ROGERS (1987) einnehmen.
2	48/29ff	135	die Rücksprache mit den Lehrern. Gerade mit dem Flex Lehrer P. hatte ich Gespräche, die mich heute noch motivieren, gerade die vor meiner Prüfung, die ich nicht antreten wollte. Er hatte mir dann immer gesagt, dass ich mich nicht hängen lassen soll, dass ich das schaffe. Ich wäre nicht dumm, ich müsste nur was machen. An die Gespräche erinnere ich mich noch sehr genau. Ich wollte in der Situation alles hinschmeißen, der hat dann gesagt, wo ein Wille ist, ist auch ein Weg. Und das ist heute in meinem Kopf noch drinnen.	Mein Lehrer hat mich ermutigt, als ich alles hinschmeißen wollte. Seine Empfehlungen sind heute noch für mich gültig.	Soziale Unterstützung kann nachhaltig ermutigen, indem erfolgreiche Strategien als Muster zur Verfügung stehen.		

„Mustang“ – Fallnummer 3:

Teilhabebestreben

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
3	54/29ff	136	Ich habe gewusst, dass ohne Abschluss gar nichts geht. Ich muss in den sauren Apfel beißen und durch. Das war mir immer bewusst. Mir war auch klar, dass wenn ich nicht in die Schule gehe, dass ich damit viel kaputt mache.	Wenn man nicht in die Schule geht, macht man sich viel kaputt, weil ohne Abschluss gar nichts geht.	Ohne Schulabschluss ist man chancenlos.	K1b Bezug: 136, 137, 138, 139	Ein Schulabschluss hat eine sehr hohe Bedeutung, weil: - Weitere Teilhabechancen an ihn gebunden sind.
3	56/15f	137	Ein guter Abschluss. Das war mein Ziel. Ich wollte Tierpflegerin werden und dafür brauchte ich einen Abschluss	Um Tierpflegerin werden zu können strebte ich einen guten Abschluss an.	Ein Schulabschluss ist die Voraussetzung für Ausbildung und Beruf.		
3	59/3f	138	Mein Anreiz war, dass ich dann bald arbeiten gehen kann und von zu Hause raus komme.	Der Schulabschluss war für mich Voraussetzung für Arbeit und Selbständigkeit von zu Hause.	Ein Schulabschluss ist die Voraussetzung für Ausbildung und Beruf.		
3	62/25ff	139	Meine jetzige Ausbildung ist nicht mein Traumberuf. Aber ich habe erfahren, dass ich auch mit der Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau im Büro arbeiten kann. Das war dann der Grund, dass ich das jetzt durchziehe und später vielleicht noch eine Weiterbildung in Buchhaltung mache und im Büro arbeiten kann.	Der Abschluss der Ausbildung eröffnet mir berufliche Chancen, die über das Tätigkeitsfeld der Ausbildung hinausgehen und deshalb mache ich das zu Ende.	Der Abschluss einer Ausbildung eröffnet Chancen über den erlernten Beruf hinaus.		

Motivation

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
3	57/18	140	Ziele müssen klar sein.	Ziele müssen klar sein.	Ziele müssen klar sein.	K5b Bezug: 140, 141, 143, 144, 145, 146, 149, 150	Die Handhabbarkeit von Aufgaben ist eine Voraussetzung von Motivation und wird unterstützt durch: - Klare Ziele und Wege - Passende Leistungsanforderungen - Klare Strukturen, auch am Arbeitsplatz - Abwesenheit von Druck - Abwesenheit von Angst - Möglichkeiten zur Selbstbestimmung
3	58/30f	141	Für mich war mein Pensum genau richtig, ich hätte nicht mehr Lernbriefe bearbeiten können.	Ich wurde genau im passenden Umfang gefordert.	Passende Leistungsanforderung fördert die Motivation.		
3	59/8f	142	Ich brauche klare Strukturen und einen guten Arbeitsplatz.	Ich brauche klare Strukturen, auch am Arbeitsplatz.	Klare Strukturen, auch am Arbeitsplatz, fördern die Motivation.		
3	58/1ff	143	Die schriftlichen Rückmeldungen fand ich gut. Besonders die größeren Rückmeldungen, wo man sah, wie man voran kommt, die habe ich mir regelmäßig aufgehängt. Einfach um zu sehen, was mein nächstes Ziel ist. Die Tortenstücke haben dann immer gezeigt, wie viel ich schon geschafft habe und noch was vor mir steht. Da dachte ich dann 'da hängst du dich jetzt rein, dann hast du das auch bald'. So habe ich mir immer kleine Ziele gesetzt. Ich bin mit dem Bleistift hin und habe mir das markiert.	Dass ich von Zeit zu Zeit ausführlich informiert wurde, wo ich stehe und wie ich voran komme hat mich motiviert, mir selber Ziele zu setzen, auf die ich dann hingearbeitet habe.	Transparenz von Zielen und Wegen im Lernprozess motiviert zur Leistung und eigener Anstrengung.		
3	58/19ff	144	Die Tour de Flex war ein wichtiger Anhaltspunkt für mich, um überhaupt mein Ziel zu sehen. Ohne diese Reflexionen wüsste ich nicht, ob ich ein Ziel vor Augen gehabt hätte. Mir hätte eine Übersicht einfach gefehlt. Ich musste wissen, wie weit es noch ist. Diese Transparenz im Lernprozess ist mir unglaublich wichtig.	Durch die Tour de Flex habe ich gesehen, wo ich stehe und was noch vor mir liegt. Diese Transparenz war sehr wichtig.	Transparenz von Zielen und Wegen im Lernprozess motiviert zur Leistung und eigener Anstrengung.		
3	58/29f	145	Eine Übersicht über die Lernbriefe, die noch vor mir liegen, und wie viel Zeit mir noch bis zur Prüfung bleibt, fände ich eigentlich gut, obwohl ich Angst hätte, mich selber zu überfordern.	Zu wissen, was noch vor mir liegt und wie viel Zeit mir noch zur Prüfung bleibt wäre einerseits gut, würde aber vielleicht zu viel Druck erzeugen.	Transparenz von Aufgaben und verfügbarer Zeit ist positiv, kann aber zu viel Druck aufbauen.		
3	60/25	146	Mein Lernrhythmus war motivationsabhängig. Ich konnte mich dann immer motivieren, wenn ich rausgegangen bin, zum Beispiel an den Baggersee. Da habe ich mir Bücher mitgenommen, mit denen ich dann an einem schöneren Ort gelernt habe.	Ich konnte meine Lerneinheiten hinsichtlich Zeit und Ort frei bestimmen und so meiner Motivationslage entsprechend gestalten.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Motivation		
3	61/15f	147	Die Lehrer haben mich motiviert, wenn sie mir sagten oder schrieben, dass ich mich gut mache, dass ich mich verbessere und Fortschritte mache.	Anerkennende Rückmeldung von Fortschritten durch die Lehrer hat mich motiviert.	Positive soziale Resonanz fördert die Lernmotivation.	K6b Bezug: 147, 148	Soziale Resonanz fördert die Motivation. Zum Beispiel als: - Positive soziale Resonanz
3	61/22ff	148	Auf die negative Rückmeldung hin (gemeint ist die Klarstellung, dass der Erfolg vor allem von ihr selber abhängt – vgl. Pos. 162 – Anm. d. Verf.), habe ich mir mehr in den Hintern gebissen und habe mich mehr angestrengt. Das war dann nochmal sowas wie 'du musst jetzt, wenn nicht jetzt, dann nie mehr'.	Appelle an meine Selbstzuständigkeit haben mich zur Leistung angespornt, um es mir und anderen zu beweisen.	Sozial gestützte Selbstzuständigkeit fördert die Lernmotivation.		
3	63/3	149	Anreize zum Lernen gab es eher nicht. Ich hab mir immer Ziele gesetzt.	Mein hauptsächlicher Lernanreiz waren meine selbst gesteckten Ziele.	Selbst gesteckte Ziele fördern die Lernmotivation		
3	63/28ff	150	Die Prüfungsvorbereitungstage waren wichtig. Ich habe eine Schulphobie. Aber mit der Übung vorher an diesen Tagen konnte ich es durchhalten.	Übung hat mir geholfen, meine Ängste zu überwinden und an meinen Zielen festzuhalten.	Abbau von Angst fördert die Motivation.		

Selbstwirksamkeit

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
3	51/30f	151	Ich musste leider lernen, früh erwachsen zu sein, dadurch dass meine Mutter krank war.	Weil es notwendig war, bin ich früh erwachsen geworden.	Herausfordernde Situationen fördern die Selbstwirksamkeit Herausfordernde Situationen können überfordern	K9b Bezug: 152, 153, 156, 159, 160, 162	Selbstwirksamkeit wird durch soziale Unterstützung gefördert, zum Beispiel durch: - Eine akzeptierende Haltung - Vermeidung von Druck - Legitimierung von Druck - Hilfe bei der Wahrnehmung der Selbstständigkeit - Zutrauen - Herstellen von Transparenz sachlogischer Zusammenhänge
3	53/32f	152	Ich fand gut, dass die Flex-Fernschule nicht nach den Gründen für meine Schulabwesenheit gefragt hat. Jeder kann das erzählen, was er wil und niemand wurde gezwungen.	Ich konnte meine Geschichte so beschreiben, wie sie meinem Selbstbild entsprach. Das war gut.	Eine akzeptierende Haltung fördert die Selbstwirksamkeit.		
3	57/16ff	153	Sie (die Begleitperson – Anm. d. V.) drohte auch nicht mit anderen Konsequenzen. Dann hätte ich es erst recht nicht gemacht, dann bin ich ein Eigenbrötler und denke dann, jetzt erst recht nicht. So ein bisschen Druck ist wichtig, die Ziele müssen klar sein und für die muss man auch arbeiten.	Druck, der aus meinen eigenen Zielen heraus entsteht, spornt mich an. Druck, den mir jemand durch negative Konsequenzen macht, bewirkt das Gegenteil.	Selbst bestimmte Zielbestimmung und Steuerung fördert die Lernmotivation. Nicht akzeptierter Druck von außen bremst die Lernmotivation.		
3	54/15f	154	Empfehlung der Therapeutin: Ich sollte mich mal im Internet informieren und schauen, was ich davon (von der Flex-Fernschule – Anm. d. V.) halte. Mich hat die Selbstständigkeit angesprochen, das selbständige Arbeiten.	Ich war aufgefordert das Lernangebot selbst zu bewerten und diese – und die angebotsbezogene Möglichkeit zur Selbstbestimmung haben mir gefallen.	Selbst bestimmte Zielbestimmung und Steuerung fördert die Lernmotivation.		
3	56/2ff	155	Dann habe ich angefangen zu lernen, alles immer regelmäßig zurückgeschickt. (...) Irgendwann hat es dann nachgelassen. Dann habe ich mich mal hingesezt und bin dann zu der Erkenntnis gekommen, dass jemand lernen muss. Meine Mutter oder meine Betreuerin setzen sich nicht für mich in die Prüfung, also das bin dann schon ich. Demnach muss ich was wissen. Das kam von mir selbst. Ab da bin ich schon regelmäßiger zum Lernen dagesessen und öfters. Ich habe es auch mal wieder schleifen lassen, aber dann 8 Wochen vor der Prüfung war ich dann nur noch am lernen.	Im Lernprozess gab es Höhen und Tiefen – auch hinsichtlich meiner Motivation. Ich habe dabei erkannt, dass es vor allem auf mich ankommt. Diese Herausforderung habe ich angenommen und positiv bewältigt.	Selbst bestimmte Zielbestimmung und Steuerung fördert die Lernmotivation. Selbst bestimmte Lernprozesse fördern die Selbstwirksamkeit.		
3	61/22ff	156	Auf die negative Rückmeldung hin (gemeint ist die Klarstellung, dass der Erfolg vor allem von ihr selber abhängt – vgl. Pos. 162 – Anm. d. Verf.), habe ich mir mehr in den Hintern gebissen und habe mich mehr angestrengt. Das war dann nochmal sowas wie 'du musst jetzt, wenn nicht jetzt, dann nie mehr'	Appelle an meine Selbstzuständigkeit haben mich angespornt, es mir und anderen zu beweisen.	Sozial gestützte Selbstzuständigkeit fördert die Selbstwirksamkeit.		
3	56/24f	157	Gerade bei neuen Themen, da musste man sich erst hineinarbeiten. Bücher herausholen, nochmal durchlesen.	Insbesondere bei neuen Themen war ich gefordert, mich anzustrengen.	Bewältigbare Herausforderungen fördern die Selbstwirksamkeit.	K10b Bezug: 151, 153, 154, 155, 157, 158, 161	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit, zum Beispiel in Form von: - Selbst bestimmten Zielen - Selbst bestimmten Prozessen / Wegen
3	56/28ff	158	irgendwann bin ich selber dahinter gestiegen und dann ging das von allein. Irgendwann kam sie nur noch einmal die Woche und hat alles überprüft, ob alles gemacht ist. Das war dann nur noch eine Sache von 10 Minuten.	Im Laufe des Lernprozesses gelang es mir immer besser, die Verantwortung für meinen Erfolg selbst in die Hand zu nehmen.	Sozial gestützte Selbstzuständigkeit fördert die Selbstwirksamkeit.		
3	57/26ff	159	Darauf erwiderte die Lehrerin, ich soll schauen, was ich kann, was mir gut tut. Sie hat überhaupt kein Druck ausgeübt. Das war gut. Letztendlich muss jeder selber zu der Erkenntnis kommen, was und warum man es will.	Meine Lehrerin hat mich unterstützt, im Lernprozess auf mich zu hören und selbst zu entscheiden und das war genau richtig. Druck hilft nicht weiter.	Selbst bestimmte Zielbestimmung und Steuerung fördert die Lernmotivation. Nicht akzeptierter Druck von außen bremst die Lernmotivation.		
3	58/3ff	160	Bezogen auf die Tour de Flex: Die Tortenstücke haben dann immer gezeigt, wie viel ich schon geschafft habe und noch vor mir steht. Da dachte ich dann 'da hängst du dich jetzt rein, dann hast du das auch bald'. So habe ich mir immer kleine Ziele gesetzt. ich bin mit dem Bleistift hin und habe mir das markiert.	In einem ganz sachlichen System wurde mir aufgezeigt, wo ich stehe und was vor mir liegt, das half mir, die Verantwortung selbst in die Hand zu nehmen.	Transparenz (sachlogische Rückmeldung) im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.		
3	60/31f	161	Aber ich glaube, ich habe die Möglichkeit gebraucht, mir auch mal eine Auszeit zu nehmen. Auch mal 3 Tage nichts zu machen, abschalten oder Probleme von daheim reflektieren und angehen können.	Ich konnte im Lernprozess selbst steuern und mir auch mal eine Auszeit nehmen und das war gut.	Selbst bestimmte Lernprozesse fördern die Selbstwirksamkeit.		
3	61/4	162	'Mädel, ich will dir nur eines sagen, du machst dir dein Leben kaputt, das ist nicht meins oder das deiner Mutter. Du machst das für dich, nur für dich. Da hat deine Mutter nichts davon, ich habe nichts davon. Es geht hier nur um dich. Und du machst dir dein Leben kaputt. Und entweder du setzt dich jetzt hin und machst noch was draus, jetzt geht das noch, oder wir müssen dich alle mal gehen lassen und denken, sie wird es schon irgendwie schaffen'. Sie war ehrlich zu mir. Sie hatte manchmal die Art, noch ehrlicher, noch direkter zu sein. Da saß ich oft noch danach da, und habe nachgedacht, dass sie ja schon recht hat.	Appelle an meine Selbstzuständigkeit haben mich angespornt, es mir und anderen zu beweisen.	Sozial gestützte Selbstzuständigkeit fördert die Selbstwirksamkeit.		

Soziale Unterstützung

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
3	51/13ff	163	Es war teilweise durch Mobbing, was die Lehrer nicht verstanden haben. Die haben nichts gemacht. Die haben das nicht gemerkt, glaube ich mittlerweile. Sie sind schon auf mich zugegangen, aber ich habe nie darüber gesprochen. Das habe ich erst durch eine Therapie danach gelernt.	Meine Lehrer haben meine Probleme nicht erkannt. Ich musste erst lernen, darüber zu sprechen.	Soziale Unterstützung sollte aufmerksam und fürsorglich sein.	K14b Bezug: 163, 168, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 184, 185, 186	Wirkungen Sozialer Unterstützung: - Ermutigung, Soziale Unterstützung auch in Zukunft abzurufen - Hilfe bei Problemlösung durch Außenperspektive - Zuversicht, Ermutigung - Befähigung zur Selbsthilfe - Gewährung von Rückhalt - Ermutigung, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen - Orientierung - Sicherheit - Vermittlung nachhaltiger Problemlösestrategien - Hilfe zur Übernahme von Selbstverantwortung
3	52/9ff	164	Die Lehrer konnten nicht so individuell auf mich eingehen, da sie mit dem Stoff vorankommen mussten. Ich kam einfach nicht mit, weil ich öfters gefehlt habe und ich mich in so großen Klassen nicht konzentrieren konnte. Ich lass mich leider gerne ablenken und jedes Geräusch hat mich dann gestört.	Wenn man mich individueller hätte fördern können, wäre ich auch in der Regelschule erfolgreich gewesen.	Soziale Unterstützung sollte dem individuellen Bedarf angemessen sein.		
3	51/26ff	165	Vielleicht lag es daran, dass ich mich nicht altersentsprechend verhalten habe, sondern immer schon ein wenig weiter war. Ich hatte damals schon immer ältere Freunde oder Bekannte. Ich hatte in der Klasse keine richtige Ansprechperson. Die waren meines Erachtens so kindisch und das war ich halt nicht mehr.	Weil ich mich eher zu älteren hin orientiert habe, passte ich nicht so recht in den Klassenzusammenhang.	Soziale Unterstützung sollte der individuellen Entwicklung angemessen sein.		
3	52/8ff	166	Meine Klassenlehrerin hat sich mal beschwert, dass ich zu wenig in der Schule bin, woraufhin sie mich ein Jahr zurückgestuft haben. Und das war für mich ein Horror, da ich dann mit noch Jüngeren zusammen war. Daraufhin bin ich noch weniger in die Schule gegangen.	Die Rückstufung in eine niedrigere Klasse aufgrund meiner Fehlzeiten empfand ich als unpassend und nicht hilfreich.	Soziale Unterstützung sollte dem individuellen Bedarf angemessen sein.		
3	53/22ff	167	Ich konnte mich einfach nicht auf die Schule konzentrieren, wenn ich weiß, dass meine Mutter zu Hause sich über dem Klo die Seele aus dem Leib kotzt. Sie konnte daran sterben, sie war auf ein Minimum Gewicht von 30 kg. Wenn man dann die Mutter so leiden sieht, kann man nicht in die Schule gehen. Da blieb ich dann zu Hause, um zu überprüfen, ob es ihr gut ging.	Meine Mutter fiel aufgrund ihrer Krankheit als Stütze für mich aus – im Gegenteil, ich fühlte mich ihr verpflichtet und blieb auch deshalb der Schule fern.	Ausbleibende soziale Unterstützung kann zu Überforderung führen.	K15b Bezug: 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 175, 177, 181, 183	Soziale Unterstützung wird unter folgenden Bedingungen als positiv erlebt: - Sie ist aufmerksam und fürsorglich. - Sie ist dem individuellen Bedarf angemessen. - Sie handelt den Bedarf mit dem Empfänger der Unterstützung aus. - Sie gibt hilfreiche Informationen. - Sie wird auf der Basis einer positiv gefärbten Beziehung gewährt. - Sie übt Druck nur in dem Umfang aus, wie es dem Einvernehmen entspricht. - Sie spricht kritische Fragen offen und direkt an. - Sie wird durch Personen gewährt, die als „bedeutsame Andere“ im Sinne ROGERS (1987) gesehen werden können.
3	54/5ff	168	Daraufhin riet uns das Jugendamt zu einer Familientherapie. Die haben wir auch gemacht und waren damit wirklich zufrieden. Wir haben dann wieder öfters miteinander gesprochen, insbesondere über Sachen, die uns gegenseitig genervt haben.	Die Familientherapie hat uns geholfen, miteinander zu reden und unsere Probleme anzugehen.	Soziale Unterstützung von außen kann helfen, Probleme innerhalb eines Systems zu lösen.		
3	54/15	169	Die Therapeutin schlug die Flex-Fernschule vor.	Die Therapeutin schlug die Flex-Fernschule vor.	Soziale Unterstützung hilft durch Information.		
3	54/23ff	170	Was mich angespornt hat? Einen persönlichen Begleiter zu haben, der hilft, wenn man einen braucht, aber nicht zwingend. Niemand der nebendran steht und sagt, so nicht...	Mich hat angespornt, dass ich eine Begleitung hatte, die da war, wenn ich sie brauchte, ohne sich aufzudrängen.	Soziale Unterstützung sollte dem individuellen Bedarf angemessen sein.		
3	55/29f	171	Sie (die Begleitperson – Anm. d. V.) war eine Freundin für mich. Wir kannten uns ja auch schon vorher und haben uns gut verstanden.	Zwischen meiner Begleitperson und mir bestand ein Vertrauensverhältnis.	Emotionale Nähe ist eine gute Voraussetzung für soziale Unterstützung.		
3	55/21ff	172	Am Anfang war es noch schwierig, da es meiner Mutter immer noch nicht so gut ging. Meine Betreuerin war anfangs täglich bei mir und musste mich erst mal trösten beziehungsweise sprachen wir über Problem, die mich beschäftigten und konnten so erst danach mit dem Lernen beginnen. Drei Stunden ausheulen und eine halbe Stunde lernen. Das ging nicht anders, mein Kopf war voll.	Meine Begleitperson hat sich viel Zeit genommen, mir in meinen Problemen beizustehen. Erst danach war ich in der Lage, zu lernen.	Soziale Unterstützung sollte dem individuellen Bedarf angemessen sein.		
3	56/26f	173	Dabei hat mir meine Begleitperson sehr geholfen. Sie war in der Schule immer gut, sagte immer, dass wir das zusammen schaffen. Sie versuchte mir Dinge zu erklären.	Meine Begleitperson war kompetent und hat mich ermutigt.	Soziale Unterstützung ermöglicht Zuversicht.	K16b Bezug: 166 167	Unterlassene Soziale Unterstützung wird als soziale Kränkung erfahren.
3	57/5ff	174	Ohne sie hätte ich das absolut nicht geschafft. Sie war so eine große Stütze, auch in Bezug auf meine Mutter beziehungsweise was meine Probleme anging. Das hätte ich nicht geschafft. Bei ihr konnte ich mich auskotzen, Problem beiseiteschieben, Platz für Neues machen, für Lernsachen. Das hätte ich sonst nicht gehabt.	Ohne meine Begleitperson hätte ich es nicht geschafft. Sie half mir über meine Probleme, so dass ich den Kopf frei bekam für das Lernen.	Ohne soziale Unterstützung geht es manchmal nicht.		
					Soziale Unterstützung sollte dem individuellen Bedarf angemessen sein.		
3	57/12ff	175	Sie hat es nicht zugelassen, dass ich daran verzweifeln. Sie war immer da und hat auch immer den nötigen Druck gemacht, den ich gebraucht habe. Aber nie so extrem. Sie hat schon mal gesagt, 'du musst mal, also jemand anderes macht dir das nicht'. Aber sie hat nie gesagt 'Komm, auf, sonst komme ich die nächsten 5 Wochen nicht'. Sie drohte auch nicht mit anderen Konsequenzen. Dann hätte ich es erst recht nicht gemacht.	Meine Begleitperson hat mich ermutigt. Sie hat auf eine Art und Weise Druck gemacht, die ich annehmen konnte.	Soziale Unterstützung ermutigt. Druck wird als soziale Unterstützung wahrgenommen, solange er im Einverständnis ausgeübt wird.		

Soziale Unterstützung

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
3	58/15ff	176	Meine Begleitperson und ich haben dann regelmäßig die Sachen gemeinsam angeschaut und reflektiert, wie was gelaufen ist. Was war gut, was war schlecht, was müssen wir verbessern, was läuft gut. Das ist etwas, was ich auch jedem anderen empfehle mit seiner Begleitperson zu machen.	Meine Begleitperson hat mir geholfen, mich zunehmen selbst zu Orientieren.	Soziale Unterstützung sollte zur Selbsthilfe befähigen.		
3	61/9ff	177	Sie war ehrlich zu mir. Sie hatte manchmal die Art, noch ehrlicher, noch direkter zu sein. Manchmal war sie eher eine Freundin, weil sie mir alles (gemeint ist offene Kritik – Anm. d. V.) gesagt hat. So stelle ich mir eine Freundschaft vor.	Meine Begleitperson war offen und ehrlich zu mir, auch in kritischen Fragen und das habe ich sehr geschätzt.	Soziale Unterstützung sollte kritische Fragen offen und direkt ansprechen.		
3	57/24	178	Wenn wir beide (sie und ihre Begleitperson – Anm. d. V.) mal nicht weiter wussten, dann habe ich immer (bei der Flex-Fernschule – Anm. d. V.) angerufen.	Es gab durch die Flex-Fernschule noch einen weiteren Rückhalt.	Soziale Unterstützung gewährt Rückhalt. Soziale Unterstützung muss auch abgerufen werden.		
3	57/26f	179	Darauf erwiderte die Lehrerin, ich soll schauen, was ich kann, was mir gut tut. Sie hat überhaupt kein Druck ausgeübt. Das war gut. Letztendlich muss jeder selber zu der Erkenntnis kommen, was und warum man es will.	Meine Lehrerin hat Druck von mir genommen und mich ermutigt, auf mich selbst zu hören.	Soziale Unterstützung kann zu selbstbestimmten Entscheidungen ermutigen.		
3	59/23f	180	Ich hab immer mal angerufen, so um zu hören wie es läuft, ob es gut ist oder ich mich schlecht anstelle. Ich wollte einfach mal persönlich hören, wie sie mich einschätzen.	Mir war es wichtig zu hören, wie mich meine Lehrer einschätzen.	Soziale Unterstützung gibt Orientierung.		
3	59/25f	181	Ich hatte ja meine Begleitperson. So waren die Gespräche mit den Lehrern nicht so wichtig.	Die wichtigste Unterstützung erhielt ich durch meine Begleitperson.	Die wichtigste Unterstützung durch bedeutsame andere.		
3	61/26ff	182	Die Rückmeldungen sind schon sehr positiv geschrieben, aber dadurch war das dann kein extremer Druck, sondern so ein unterschwelliger. Manchmal hätten sie etwas direkter sein können, war aber o.k.	Etwas direktere Rückmeldungen wären mir lieber gewesen.	Soziale Unterstützung soll sich klar und offen artikulieren.		
3	63/18ff	183	Man weiß auch nicht immer, was der Jugendliche gerade für ein Problem hat und nicht jeder ist so redefreudig, dass er sagt, was los ist. Man muss vorsichtig sein mit dem Druck. Manche Leute brauchen extremen Druck und manche gar keinen.	Manche Leute brauchen extremen Druck, andere gar keinen. Weil nicht jeder ausdrücken kann, was er braucht, muss man vorsichtig sein.	Soziale Unterstützung muss sich am Bedarf orientieren und diesen im Austausch mit dem Betroffenen herausfinden.		
3	60/10ff	184	Vor allem hat mich meine Begleitperson beruhigt, aber die Leute von der Flex haben auch alle gesagt, dass wir uns nicht verrückt machen brauchen, es wird immer einer von ihnen dabei (gemeint ist die Prüfung – A. d. V.) sein, also jemand, den ihr kennt. Das war ausschlaggebend für mich, dass ich nicht so nervös war.	Mich hat beruhigt, dass die Flex-Lehrer bei den Prüfungen dabei sind, weil ich die kannte.	Soziale Unterstützung gibt Sicherheit		
3	62/10ff	185	Viele Kleinigkeiten kommen mir dann in bestimmten Situationen in den Kopf und ich denke 'Ah, in der Flex war das so und so und da hat man mir das und das gesagt'. Es sind mehr die positiven Erinnerungen, die ich dann abrufe. Bei Problemen zum Beispiel, wenn ich die in der Flex bewältigt hatte, erinnere ich mich, wie ich da vorangegangen bin.	Die Art, wie ich Probleme in der Zeit mit der Flex-Fernschule bewältigt habe, hilft mir auch heute noch, an die Dinge heranzugehen.	Soziale Unterstützung vermittelt nachhaltige Problemlösungsstrategien.		
3	64/13ff	186	Ich habe durch die Flex auch stark meine Selbstständigkeit gefördert. Ich musste mich so oft selbst motivieren, was mir zum Selbstständigsein verholten hat, Verantwortung zu übernehmen. Ah ja, das ist noch wichtig. Wenn ich mal nicht die Abmachungen erfüllen konnte, habe ich selber bei den Lehrern angerufen und habe Verantwortung dafür übernommen.' Ich habe es leider diese Woche nicht geschafft'. Das finde ich ganz wichtig, Fehler eingestehen zu können. Das hilft mir im Moment in der Ausbildung, die Reflexion und die Übernahme für Verantwortung. Das sollten alle Schüler lernen. Mein Anspruch an mich hat dafür gesorgt, dass ich anrufe, auch wenn es mir schwer fiel, Fehler zuzugeben. Das war mir so peinlich, aber ich habe das gebraucht.	In der Zeit mit der Flex-Fernschule bin ich selbständiger geworden und habe gelernt, Verantwortung für mich zu übernehmen. Davon profitiere ich heute in meiner Ausbildung.	Soziale Unterstützung hilft zu Selbstständigkeit und zur Übernahme von Selbstverantwortung.		

„Nafets“ – Fallnummer 4:

Teilhabebestreben

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
4	66/18ff	187	Warum ich nicht mehr in die Schule bin? Weil ich auf eine Erziehungsschule musste, obwohl ich auf eine erweiterte Realschule wollte. Dass ich da nicht hin durfte, das hat mich so geärgert, dass ich rebelliert habe. Ich glaube 2 1/2 Jahre lang. Weil ich dort nur meinen Hauptschulabschluss machen konnte und zweitens nur mit Assis zusammen war, also das war keine normale Schule, sondern eine Sonderschule.	Ich war maßlos enttäuscht, dass ich nicht auf eine Realschule gehen durfte, sondern auf eine Sonderschule sollte, an der ich nur einen Hauptschulabschluss erreichen konnte.	Verwehrte Teilhabechancen bedeuten eine tiefe Kränkung und mobilisieren heftige Widerstände.	K1c Bezug: 187, 189, 190	Ein Schulabschluss hat eine sehr hohe Bedeutung, weil - er Kriterium der Selbstdefinition als Erwachsener ist.
4	67/11ff	188	Nein, nicht nur unterfordert, ich konnte ja auch nur den Hauptschulabschluss machen. Ich wollte aber einen Realabschluss machen. Ich habe mich immer gefühlt wie ein Sonderschüler, aber ich wusste, dass ich keiner bin.	Man hat mir nicht ermöglicht, mein Bildungsziel zu erreichen und das fand ich absolut ungerecht.	Verwehrte Teilhabechancen bedeuten eine tiefe Kränkung und mobilisieren heftige Widerstände.	K4c Bezug:	Teilhabebestreben unterstützt die Lernmotivation
4	67f/33f	189	Für die Lehrer war ich einfach ein Idiot. Einer der sich nicht in denen ihre Ordnung fügen kann. Sie haben unter anderem sehr von oben herab gesprochen.	Meine Lehrer haben mich nicht ernst genommen und mich daher auch nicht verstanden	Nicht erkanntes Teilhabebestreben führt zu Enttäuschung und Resignation.	191, 192	
4	69/31f	190	Ich wollte Schule machen. Ich kam mir irgendwie so dumm vor, weil... ich kam mir einfach so dumm vor ... weil ich nichts lerne. Ich wollte was für meinen Kopf haben.	Ich wollte unbedingt Schule machen. Ich wollte lernen, um mir nicht dumm vorzukommen.	Schulisches Lernen hat einen hohen Stellenwert für die Selbstdefinition.	K23 Bezug:	Verwehrte Teilhabechancen mobilisieren heftige Widerstände.
4	70/15ff	191	Nicht nur, dass mir welche in den Ohren lagen, dass ich den Hauptschulabschluss machen sollte, das war es aber nicht ganz, ein bisschen. Es war der Wille zu lernen, der Wille einen Abschluss zu machen.	Entscheidend dafür, dass ich meinen Schulabschluss wollte, waren nicht andere, sondern vor allem mein eigener Wille.	Teilhabebestreben entscheidet über die Lernmotivation.	187, 188	
4	74/14f	192	Klar bin ich stolz drauf. Immer noch. Aber für mich selber ist es halt aber noch nicht genug. Ich will mehr. Meine Mittlere Reife. Mittlere Reife ist immer noch mein Ziel.	Ich bin stolz darauf, meinen Schulabschluss erreicht zu haben aber ich will noch mehr.	Teilhabebestreben entscheidet über die Lernmotivation.		

Motivation

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
4	69/31f	193	Ich wollte Schule machen. Ich kam mir irgendwie so dumm vor, weil... ich kam mir einfach so dumm vor ... weil ich nichts lerne. Ich wollte was für meinen Kopf haben.	Ich wollte unbedingt Schule machen. Ich wollte lernen, um mir nicht dumm vorzukommen.	Lernmotivation entspringt sehr persönlichen bedeutsamen Motiven.	K5c Bezug:	Die Handhabbarkeit von Aufgaben ist eine Voraussetzung von Motivation und wird unterstützt durch: - Transparenz im Lernprozess - Abwesenheit von Druck
4	73/1ff	194	Beim Lernen haben mir die Rückmeldungen geholfen. Die habe ich immer durchgelesen, man könnte sagen ich habe jeden einzelnen Brief durchgelesen habe. (...) Da schreiben die „super gemacht“ ... und ich bekomme von dem (gemeint ist der Erzieher – A. d. V.) gesagt, dass die Flex und er nicht glauben, dass ich das schaffe. Das war komisch.	Die Rückmeldungen der Flex-Lehrer waren mir sehr wichtig. Dass mein Erzieher sagte, die trauten mir weniger zu, als ich den Eindruck hatte, hat mich verwirrt.	Soziale Resonanz ist wichtig. Soziale Resonanz muss glaubwürdig sein.	196, 197, 198	
4	74/3ff	195	Da war einfach ein Feuer, Energie in mir. ... Ich wollte gewinnen und allen zeigen, dass ich es kann. Der Beste war ich nicht, aber ich habe jedem gezeigt, dass ich es schaffen kann, und mir selber auch.	Ich war extrem hoch motiviert. Ich wollte es mir und anderen beweisen.	Ein Schulabschluss kann Gütemaßstab sehr hoher Leistungsmotivation sein.	K6c Bezug:	Soziale Resonanz fördert die Motivation wenn sie glaubwürdig ist.
4	74/27f	196	Immer Etappen, kleine Ziele gesetzt hat sie (gemeint ist die Erzieherin in der dritten Individualmaßnahme - A. d. V.) mir.	Meine Betreuerin hat mir kleine Ziele gesetzt.	Erreichbare Ziele fördern die Motivation.	194	
4	75/32f	197	Ich hatte immer die Diagramme. Wenn ich manchmal darauf geschaut habe, habe ich gedacht ‚Boah ist das noch lang‘. Deswegen habe ich dann eher selten darauf geschaut. Die haben mich eher demotiviert.	Die Informationen über meinen Lernstand haben mich eher demotiviert, weil ich gesehen habe, wie viel noch vor mir liegt.	Transparenz im Lernprozess kann die Motivation abschwächen, wenn sie die bevorstehende Mühe aufzeigt.	K7c Bezug:	Kognitionen zum Teilhabebestreben fördern die Motivation. Auch als Beleg dafür, „nicht dumm“ zu sein.
4	76/7ff	198	Ich fände auf jeden Fall gut, wenn der Lernprozess transparenter wäre. Man muss wissen, wo man steht. Was bedeuten schon 50 Prozent? Besser ist es doch zu wissen, wenn ich so und so viel mache, dann bin ich in 50 Wochen bereit, meinen Abschluss zu machen. Dann kann ich sagen, cool, nur noch 50 Wochen. Oder man sagt, du hast 23 von 100 Lernbriefen gemacht. Mit Prozenten kann ich mich nicht einschätzen.	Ich finde es wichtig in einem Lernprozess genau informiert zu sein, wo man steht, was man schon geschafft hat, was noch vor einem liegt und wie lange man noch brauchen wird.	Transparenz im Lernprozess kann die Motivation stärken, wenn sie sachlich, exakt und verständlich informiert.	193, 195	

Selbstwirksamkeit

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
4	66/18ff	199	Da ging gar nichts mehr. Da bin ich nicht mehr gerne in die Schule. Auslösender Moment war, als ich auf die E-Schule gekommen bin, auf die Erziehungsschule, obwohl ich eigentlich auf die Erweiterte Realschule sollte. Da sollte ich meine Mittlere Reife machen. Dass ich da nicht hin durfte, das hat mich so geärgert, dass ich rebelliert habe. Ich glaube 2 1/2 Jahre lang.	Weil man mich hinderte, einen höherwertigen Schulabschluss anzustreben, habe ich 2,5 Jahre lang rebelliert. Da ging gar nichts mehr.	Rebellion kann Ausdruck gekränkter Selbstwirksamkeitsüberzeugung sein.	K10c Bezug: 201, 202, 203, 207, 208, 209, 210, 212, 215, 216	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit, zum Beispiel in Form von: - Befähigung, soziale Unterstützung abzurufen (dies selbst als Ausdruck von Selbstwirksamkeit) - Befähigung, sich selbst klare und realistische Ziele zu setzen
4	67/17ff	200	... zwei Jahre lang nur rebelliert, wie gesagt. Ich wollte halt nicht. Können schon. Aber ich habe in der Zeit was für mich selber gelernt, wie das Leben funktioniert. Durch die ganzen Erlebnisse.	Ich habe mich verweigert, weil ich nicht unter meinen Möglichkeiten bleiben wollte. Die Zeit ohne Schule war nicht nutzlos. Ich habe für mein Leben gelernt.	Verweigerung kann Ausdruck selbstwirksamen Handelns sein. Verweigerungshandeln kann mit der Erfahrung von Selbstwirksamkeit verbunden sein.		
4	69/13ff	201	Im Fernsehen sah ich was über schwererziehbare Jugendliche, die dann ins Ausland gegangen sind. Und da dachte ich, dass ich das gerne machen würde. Das habe ich dann meinem Erziehungsbeistand erzählt und gefragt, ob man da nichts machen könnte.	Ich habe von einer Erziehungshilfeform erfahren, die mir zusagte und habe meinen Erziehungsbeistand gebeten, mich zu unterstützen, so etwas machen zu können.	Abrufen sozialer Unterstützung ist ein Ausdruck von Selbstwirksamkeit.		
4	69/26f	202	Dem (gemeint ist der Betreuer in der ersten von drei Individualmaßnahmen – A. d. V.) habe ich dann gesagt, dass ich total Lust habe wieder Schule zu machen, weil ich mir so richtig blöd vorkam. Der schaute dann, was sich machen ließ.	Ich habe meinen Betreuer aufgefordert, mir zu einer schulischen Förderung zu helfen.	Abrufen sozialer Unterstützung ist ein Ausdruck von Selbstwirksamkeit.		
4	70/6ff	203	Naja, ich war schon die treibende Kraft, die gesagt hat, komm H. besorge mir da was. Ich habe auch gewusst, dass das nicht leicht wird, weil ich halt sehr lange nichts mehr für die Schule gemacht hatte. Man könnte sagen, ich habe von 12 bis 15 Jahren eine Menge Scheiße gebaut, aber ich hatte dennoch noch genug Grips im Kopf zu sagen, dass ich Schule machen will.	Ich war die treibende Kraft, dass ich nach sehr langer Zeit wieder Schule machen durfte.	Abrufen sozialer Unterstützung ist ein Ausdruck von Selbstwirksamkeit.		
4	70/15ff	204	Nicht nur, dass mir welche in den Ohren lagen, dass ich den Hauptschulabschluss machen sollte, das war es aber nicht ganz, ein bisschen. Es war der Wille zu lernen, der Wille einen Abschluss zu machen.	Entscheidend dafür, dass ich meinen Schulabschluss wollte, waren nicht andere, sondern vor allem mein eigener Wille.	Die Entscheidung, zu lernen – oder nicht – ist Ausdruck von Selbstwirksamkeit.	K12c Bezug: 199, 200, 201, 204, 205, 206, 211, 213, 214, 214a	Schulverweigerung ist ein Ausdruck selbstwirksamen Handelns: Die Entscheidung darüber, für den Schulabschluss zu lernen – oder auch nicht – ist ein Ausdruck von Selbstwirksamkeit. Rebellion kann ein Ausdruck zurückgewiesenen Teilhabestrebens sein. Verweigerung kann ein Ausdruck zurückgewiesenen Teilhabestrebens sein.
4	70/27f	205	Was mir geholfen hat, es (gemeint ist die Fernschule – A. d. V.) zu machen? ... unter anderem die Liebe zu mir selbst.	Ich habe aus Liebe zu mir selbst für meinen Schulabschluss gelernt.	Die Entscheidung, zu lernen – oder nicht – ist Ausdruck von Selbstwirksamkeit.		
4	74/3ff	206	Da war einfach ein Feuer, Energie in mir. ... Ich wollte gewinnen und allen zeigen, dass ich es kann. Der Beste war ich nicht, aber ich habe jedem gezeigt, dass ich es schaffen kann, und mir selber auch.	Ich wollte unbedingt meinen Schulabschluss erreichen und mir und anderen beweisen, dass ich das schaffe.	Die Entscheidung, zu lernen – oder nicht – ist Ausdruck von Selbstwirksamkeit.		
4	71/6ff	207	Montags kam die Post, oder eher dienstags, meistens. Am Anfang konnte ich es kaum erwarten, das Paket aufzumachen... Mit der Zeit hat sich das ein bisschen gesetzt. Es gab mal ein Tag, da kann ich mich daran erinnern, da habe ich abends um 7 Uhr angefangen bis um halb 12 etwas für die Schule zu machen. Also komplett das ganze Paket, das war aber eine Ausnahme. Da gab es dann Tage, an denen ich überhaupt keine Lust hatte, und am nächsten Tag weiter gemacht habe.	Es gab Tage, an denen ich total viel gelernt habe und andere, an denen ich überhaupt keine Lust hatte – dann habe ich am nächsten Tag weiter gemacht.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.		
4	71/25f	208	Die Ordner habe ich genutzt, die Sachen, die zurückkamen, immer schön darin eingeklebt und die Pinnwand natürlich auch.	Ich habe die mir gebotenen Lernhilfen und Ordnungssysteme genutzt.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.		
4	71/32	209	Ich habe immer alleine gelernt (gemeint ist: ohne Unterstützung – A. d. V.).	Ich habe immer alleine gelernt.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.		

Selbstwirksamkeit

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
4	72/15ff	210	Wenn ich mal nicht weiter kam mit den Aufgaben, hab ich erst mal einmal auf den Tisch gehauen. Dann habe ich "verflucht, was mache ich da bloß" gesagt und habe über den Sinn der ganzen Arbeiten nachgedacht. Und dann habe ich zu mir gesagt, dass ich nicht so viel nachdenken sollte, sondern einfach nur machen. Das hat mir geholfen. Ich habe mich dann nach dem Rauchen wieder normal hingesezt und habe über die Aufgabe nachgedacht, wirklich intensiv nachgedacht. Mit der Zeit habe ich dann auch mal Bücher zur Hilfe genommen. Habe mir die Beispielaufgaben aufgeschrieben, die einzelnen Schritte und dann mir einen logischen Bezug aufgebaut, so dass ich es auch verstanden habe...Dafür muss man viel Disziplin haben und ein bisschen Intelligenz.	Manchmal kam ich mit dem Lernen alleine nicht weiter und war wütend. Aber mit der Zeit habe ich Strategien entwickelt, mir mithilfe von Büchern mit Disziplin und mit meinem Verstand selber weiter zu helfen.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.		
4	74/23f	211	Ab 8 Uhr bis meistens um 15 Uhr habe ich dann gelernt. Das war richtig, richtig, richtig heftig. ...	Ich habe mich wirklich sehr ins Zeug gelegt.	Die Entscheidung, zu lernen – oder nicht – ist Ausdruck von Selbstwirksamkeit.		
4	74/9	212	Na klar bin ich stolz drauf (auf den Abschluss – A. d. V.).	Ich bin sehr stolz auf meinen Abschluss.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.		
4	74/14f	213	Zu 3/4 war das meine Leistung und zum 1/4 war das die Leistung meiner Betreuerin. Die Flex hat in dem Sinne nichts damit zu tun.	Meine eigene Anstrengung und Leistung war das Allerwichtigste an meinem Erfolg.	Die Entscheidung, zu lernen – oder nicht – ist Ausdruck von Selbstwirksamkeit.		
4	75/3f	214	Kein Kollege hätte das so durchgezogen wie ich. Niemand.	Keiner meiner Bekannten hätte das so durchgehalten, wie ich.	Die Entscheidung, zu lernen – oder nicht – ist Ausdruck von Selbstwirksamkeit.		
4	75/9	214a	Ich habe mir immer vorgesagt, dass ich etwas zu verlieren habe.	Ich habe mir die Bedeutung eines Schulabschlusses immer wieder vor Augen geführt.	Die Entscheidung, zu lernen – oder nicht – ist Ausdruck von Selbstwirksamkeit.		
4	79/25ff	215	Naja, ich denke, man muss wissen, was man macht, für wen man es macht und warum man es macht. (...) Die Ziele oder Ziel muss klar von einem selbst formuliert und realistisch sein...	Es ist wichtig, sich selbst klare und realistische Ziele zu setzen.	Sich selbst klare und realistische Ziele zu setzen ist Ausdruck von Selbstwirksamkeit.		
4	80/2ff	216	Für wen die Arbeit ist, wieso man die macht. Die Fragen sollte sich jeder zukünftige Flexschüler stellen. Er sollte auf jeden Fall durch die Lernbriefe darüber zum Nachdenken gebracht werden. Es ist ganz wichtig, dass der Schüler über sich selber nachdenkt zu Beginn. Dem Ganzen soll eine persönliche Richtung gegeben werden. Die Ziele oder möglichen Ziele sollten klar sein. Man könnte zum Beispiel eine Aufgabe bringen, wie zum Beispiel: Schreibe einen Brief, in dem du deine Ziele festlegst, oder begründe, warum du die Flex machen willst.	Es ist sehr wichtig, sich über seine Ziele klar zu werden und sich Ziele zu setzen.	Sich selbst klare und realistische Ziele zu setzen ist Ausdruck von Selbstwirksamkeit.		
4	81/3f	217	Ich bin raus spazieren gegangen. Einfach mal versuchen, wieder einen klaren Kopf zu kriegen. (...) Der Kopf wurde freier, konnte dann über mich selber nachdenken.	Ich habe Wege gefunden, mir selbst über schwierige Situationen hinweg zu helfen.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.		

Soziale Unterstützung

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
4	67f/33ff	218	Die Lehrer (an der Regelschule – A. d. V.) haben mich schlecht behandelt. Für die war ich einfach ein Idiot. Einer der sich nicht in denen ihre Ordnung fügen kann. Sie haben unter anderem sehr von oben herab gesprochen.	Weil ich nicht in ihre Ordnung gepasst habe, haben mich die Lehrer an der Regelschule geringschätzig behandelt.	Fehlende Wertschätzung fördert sozialen Ausschluss.	K14c	Wirkungen sozialer Unterstützung: - Hilft, auch in Zukunft Soziale Unterstützung in Anspruch zu nehmen - Stärkt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung
4	77/31ff	219	Das war gerade auch an der E-Schule ein Problem. Die Lehrer sind einfach zu kumpelmäßig. Sie sollen schon auf mich eingehen. Ich will mit ihnen sprechen können, aber trotzdem sollte eine gewisse Distanz und Autorität beibehalten werden. (...) Klare Grenzen zwischen Schüler und Lehrer müssen gezogen werden. Ich war auch nicht immer ein Unschuldslamm. Dann habe ich verbotenerweise geraucht und habe von einem Lehrer die Zigarette weggenommen bekommen, das hat mir zwar gestunken, aber im Nachhinein hatten sie Recht. Aber welche, die das sehen und einfach weiter gehen. Das ist der allergrößte Fehler. Diese Inkonsequenz, damit verliert man nur mit der Zeit seine Autorität. Das kann von heute auf morgen passieren. Die Lehrer sollen wissen, wie sie auftreten, so sein wie sie sind und konsequent sein.	Ich möchte von Lehrern ernst genommen werden, in ihnen aber auch Respektpersonen erkennen, die eine klare Orientierung geben.	Soziale Unterstützung muss Nähe und Distanz in Abhängigkeit vom Bedarf des Empfängers ausbalancieren.	Bezug: 233, 237	
4	68/10ff	220	Von meinen Mitschülern habe ich mir leider viel abgeguckt. Wie man klaut und alles, weil es wirklich keine einzige Pause gab, wo nicht irgendjemand abgehauen ist, und dann mal irgendwas geklaut hat. Egal was es war, Eistee, Zigaretten oder sonst irgendwas, aber immer ist irgendetwas geklaut worden. Nicht nur das, das wirklich eine ziemlich kriminelle Schule, weil sie auch Leute angestiftet haben zum klauen, zum Beispielen, den Kleinen haben sie gesagt, wenn sie jetzt das nicht klauen, dann schlagen wir dich zusammen, so was halt, richtig kriminell.	Weil die Jugendlichen an der Schule für Erziehungshilfe die Pausenaufsicht leicht umgangen werden konnte, wurde in dieser Zeit viel gestohlen. Es gab auch Erpressungen gegenüber Kleineren. Ich wurde selber negativ beeinflusst von alledem.	Konzentration delinquenzgefährdeter Jugendlicher ohne hinreichende pädagogische Einflussnahme fördert die delinquente Entwicklung der Einzelnen.	K15c	Soziale Unterstützung wird unter folgenden Bedingungen als positiv erlebt: - Nähe und Distanz sind bedarfsabhängig individuell ausbalanciert. - Art und Umfang sind mit dem Jugendlichen ausgehandelt. - Sie berücksichtigt Entwicklungen im Verlauf der Hilfe (Verlaufsdiagnostik) - Sie wird als wirksam erwartet bzw. erlebt. - Sie wird durch „bedeutsame Andere“ im Sinne ROGERS (1987) gewährt. - Sie lässt wirkliches Interesse am Betroffenen erkennen. - Sie gibt positive Rückmeldungen. - Sie bietet sich aktiv an. - Sie berücksichtigt individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten.
4	69/6ff	221	Ein Erziehungsbeistand ist jemand, der einem hilft, zu den Eltern geht, mit denen und mit dir redet und unternimmt mal was mit dir. Ja, das fand ich ziemlich gut, bis ich angefangen habe Drogen zu nehmen. Da habe ich gekifft und weiter, weiter und weiter und dann ist das ziemlich ausgeartet. Da konnte mir der Erziehungsbeistand auch nicht helfen. (...) Im Fernsehen kam was über schwererziehbare Jugendliche, die ins Ausland dann gegangen sind. Und da dachte ich, dass ich das gerne machen würde. Das habe ich dann meinem Erziehungsbeistand erzählt und gefragt, ob man da nichts machen könnte. Dann sind wir zum Jugendamt gegangen und die haben dann eingewilligt und ich kam dann nach Griechenland.	Durch Drogenkonsum habe ich mich dem im Grunde positiven und von mir erwünschten Einfluss meines Erziehungsbeistandes entzogen. Durch Zufall stieß ich auf die Möglichkeit Individualpädagogischer Hilfen im Ausland und spürte, dass das für mich etwas sein könnte. Meiner Anregung dazu wurde dann entsprochen.	Welches eine bedarfsgerechte Erziehungshilfe ist, kann durch Verlaufsdiagnostik und durch Kommunikation mit dem jungen Menschen erschlossen werden.	219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238	
4	70/27	222	Was mir geholfen hat, es (die Fernschule – A. d. V.) zu machen? Hmm ... aus Liebe zu einer anderen Person (vermutlich die Mutter, wie an anderer Stelle deutlich wird – A. d. V.)	Die Liebe zu meiner Mutter hat mir geholfen, für den Schulabschluss zu lernen.	Die Erwartung positiver sozialer Resonanz unterstützt die Lernmotivation.		
4	75/9ff	223	... Ich habe mir immer vorgesagt, dass ich was zu verlieren habe...Wie die Liebe zu meiner Mutter. Ich weiß, meine Mutter hätte mich nicht im Stich gelassen, wenn ich das (die Fernschule) nicht durchgezogen hätte. Aber ich hab es mir ein bisschen so eingeredet. Weil ich gerade immer so viel Scheiße gebaut habe, wollte ich, dass meine Mutter stolz auf mich ist.	Weil ich meiner Mutter schon viele Sorgen bereitet habe, wollte ich sie auf keinen Fall erneut enttäuschen sondern erreichen, dass sie stolz auf mich ist.	Die Erwartung positiver sozialer Resonanz unterstützt die Lernmotivation.		
4	72/3ff	224	Sagen wir mal so, mein Betreuer war älter, manche Sachen hatte er noch drauf, aber... ich habe mir gewünscht, dass er mir hilft, aber wenn er mir geholfen hatte, habe ich nur gedacht, dass das nicht stimmen kann, weil das keinen Sinn machte.	Mein Betreuer war aufgrund eigener Mängel im Wissen nicht hinreichend in der Lage, mir zu helfen.	Die Erwartungen an die Wirksamkeit sozialer Unterstützung orientieren sich u. a. an ganz pragmatischen Fragen.		
4	73/17ff	225	(nach dem zweiten Betreuerwechsel im Ausland – A. d. V.) ... bin ich wieder nach Deutschland gekommen, eine Frau hatte mich abgeholt und die hat sich intensiv darum bemüht, mir zu helfen. Ich habe auch wirklich gemerkt, dass es besser wurde, es hat besser geklappt. Nicht nur, weil sie so gut erklären konnte, sondern weil ich gewusst habe, ich habe jemanden, der mir hilft.... Die Frau war ziemlich ehrlich, hat kein Blatt vor den Mund genommen, auch wenn mir das gestunken hat.	Meine dritte Einzelbetreuerin war ehrlich, direkt und auch fordernd. Ich habe gespürt, dass sie sich sehr um mich bemüht und dass ihre Unterstützung wirklich hilfreich für mich ist.	Soziale Unterstützung muss wirkliches Interesse am Gegenüber erkennen lassen. Soziale Unterstützung muss durch den Empfänger als „wirksam“ eingestuft werden.		

Soziale Unterstützung

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
4	73/27ff	226	Es hat mir im ersten Moment gestunken, so wie sie es gesagt hat, aber dann habe ich oft gemerkt, dass sie Recht hat. Sie war einfach auch sehr intelligent. Richtig intelligent. ... Aber nicht einmal sie hat noch an mich geglaubt. Sie dachte, ich schaffe einen Notendurchschnitt von 3.2 oder so was.	Auch wenn meine Begleitperson mich manchmal sehr gefordert hat, konnte ich das annehmen, weil ich ihr vertraut habe.	Soziale Unterstützung muss durch den Empfänger als „wirksam“ eingestuft werden.	K16c Bezug: 218	Soziale Unterstützung, der es am Ausdruck von Wertschätzung mangelt, wird als soziale Kränkung empfunden.
4	74/24ff	227	Um 11 Uhr hatte ich dann meist kein Bock mehr...Sie war die treibenden Kraft...wir verhandelten stetig...mir ging es darum zu mindestens eine rauchen gehen zu können. So hat sie mir dann gesagt, wenn ich das und das noch mache, dann kann ich rauchen gehen. Immer Etappen, kleine Ziele gesetzt hat sie mir.	Meine Begleitperson hat mich gefordert und durch kleinschrittige Zielsetzungen zum Weitermachen und Durchhalten motiviert.	Soziale Unterstützung muss wirkliches Interesse am Gegenüber erkennen lassen. Soziale Unterstützung muss durch den Empfänger als „wirksam“ eingestuft werden.		
4	75/1	228	Das gab mir meine Willenskraft: Ich hatte jemanden gefunden, den ich respektieren konnte.	Dass ich jemand gefunden habe, den ich respektieren konnte, hat mir Willenskraft gegeben.	Bedeutsame andere haben Wirkung auf die Merkmale der Persönlichkeit.		
4	78/12ff	229	Ja, sie (die dritte Betreuerin) hat mir geholfen, sehr intensiv sogar, mehr als mir recht war manchmal. Da ist auch mal die Hand von hinten geflogen gekommen (lacht). Das war schon in Ordnung, hat nicht geschadet (lacht). Sie hatte Recht. Sie hat es genau richtig mit mir gemacht.	Sie hat mir intensiv geholfen und sich auch durch meine Widerstände nicht davon abhalten lassen. ich habe gemerkt, dass sie es wirklich gut meint mit mir.	Soziale Unterstützung muss wirkliches Interesse am Gegenüber erkennen lassen.	K21a Bezug: 220	Soziale Gruppen sind nicht von selbst mit sozialer Unterstützung verbunden. Eine Konzentration delinquenzgefährdeter Jugendlicher ohne hinreichende pädagogische Einflussnahme fördert die delinquente Entwicklung Einzelner.
4	78/20ff	230	Den allergrößten Fehler hatte sie dann aber gemacht, als sie mir sagte, dass wir Freunde sind. Da hat sie die Distanz nicht gehalten und das ist das Allerwichtigste. (...) Aber sonst hat sie alles perfekt gemacht. Außer dass sie mich dann umarmt hat, das war wieder zu wenig Distanz. Was sollte ich dann machen? .	Meine Begleitperson war nahezu perfekt für mich mit der Einschränkung, dass sie gegen Ende der Förderung mein Bedürfnis nach Distanz überschritten hat.	Soziale Unterstützung muss Nähe und Distanz in Abhängigkeit vom Bedarf des Empfängers ausbalancieren.		
4	80/13ff	231	Was ich auch wichtig finde, ist eine weitere Einbeziehung der Eltern und Betreuer. Diese müssen konsequent bleiben. Sie sollen angelernt werden, wie sie mit uns umgehen sollen. Sie sind unsere Autoritätspersonen, sie müssen einfach konsequent bleiben. Die müssen zeigen können, wo es lang geht.	Eltern oder Erzieher sollen zu einem konsequenten und richtungsweisenden Umgang mit den Lernenden angeleitet werden.	Soziale Unterstützung muss das Maß und die Art und Weise der Steuerung in Abhängigkeit vom Bedarf des Empfängers ausbalancieren.		
4	77/23ff	232	Mmh...schwierig...vielleicht mehr Autorität, nicht immer nur Blümchen an die Wand malen. (...) Das war mir viel zu viel. Immer ist alles super, alles ist toll, die Welt ist bunt, rosarote Brille und sowas. (...) Lieber mal Klartext sprechen in direkter und klarer Wortwahl. Klar, es gibt auch Leute die Lob brauchen, ist wichtig. Aber einfach mal sagen, das und das waren gut und das war schlecht. Punkt und Fertig. Nicht so persönlich werden, das ist ein ganz großer Fehler. (...) Immer Distanz wahren, weil sonst vermischt sich das und die Autoritätskraft, die ein Lehrer haben sollte, geht sonst verloren.	Für mich persönlich sind klare und direkte Worte wichtig und dass mein Bedürfnis nach Distanz von den Pädagogen respektiert wird.	Soziale Unterstützung muss das Maß und die Art und Weise der Steuerung in Abhängigkeit vom Bedarf des Empfängers ausbalancieren.		
4	79/12ff	233	Hätte ich eigentlich gerne gemacht (Es geht darum, sich Hilfe zu holen – A. d. V.). Da hätte ich eine Aufforderung gebraucht, ein Anruf oder so. Vielleicht auch mal Telefontermine vereinbaren, um regelmäßig mit dem Schüler über seinen Prozess zu reden. Ein wenig mehr Engagement von den Lehrern (der Flex-Fernschule – A. d. V.) fände ich gut. Die Lehrer sollten sich regelmäßig melden, so einmal die Woche. Das Angebot sollte existieren, und die Schüler, die das nicht wollen, können sich ja einen anderen Rhythmus wünschen.	Ich hätte mir gerne öfter Hilfe bei meinen Lehrern geholt, hätte dazu aber die Aufforderung gebraucht und hätte mir ein aktiveres Interesse meiner Lehrer gewünscht.	Soziale Unterstützung muss auch nachgefragt werden. Soziale Unterstützung muss sich auch anbieten.		
4	81/25	234	Der Schüler sollte auf jeden Fall engmaschig unterstützt werden.	siehe links	Soziale Unterstützung muss das Maß und die Art und Weise der Steuerung in Abhängigkeit vom Bedarf des Empfängers ausbalancieren.		
4	81/32	235	Kontrolle halt. Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser.	siehe links			
4	79/28f	236	Es ist einfach so wichtig, sich um jeden Einzelnen zu kümmern. Die einen lernen langsam, die anderen schnell. Mehr Engagement muss sein.	Es ist wichtig, auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Einzelnen einzugehen.	Es ist wichtig, auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Einzelnen einzugehen.		
4	74/14f	237	Man könnte sagen, zu 3/4 war das (der erfolgreiche Abschluss – A. d. V.) meine Leistung und zum 1/4 war das die Leistung meiner Betreuerin. Die Flex hat in dem Sinne nichts damit zu tun.	siehe links	Soziale Unterstützung kann die Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken.		
4	75/19	238	Mit Flex hatte ich meine Ruhe, und die brauchte ich zu der Zeit auch.	siehe links	Soziale Unterstützung muss individuell angemessen gestaltet sein.		

„Lampe“ – Fallnummer 5:

Teilhabestreben

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
5	84/13	239	Ich wollte meinen Abschluss machen. Meine Sozialpädagogik wollte es halt – also ich den Abschluss, sie die Flex.	Mir kam es vor allem auf den Abschluss an, weniger auf den Weg dorthin.	Ein Schulabschluss ist sehr bedeutsam.	K1d Bezug: 239, 240, 241	Ein Schulabschluss hat eine sehr hohe Bedeutung, denn: - Er ist Kriterium der Selbstdefinition als Erwachsener. - Er entscheidet über Teilhabechancen im Leben.
5	91/23	240	Während der Flex wollte ich Polizistin werden, das wollte ich schon als kleines Kind. Da ich aber nicht ewig in Deutschland bleiben will, bin ich als Polizistin im Ausland gar nichts. Jetzt will ich irgendwas im Bereich Marketing oder so ... oder bei einem Verlag arbeiten, Journalismus oder so.	Ich hatte schon als Kind und habe auch heute Vorstellungen, welchen Beruf ich einmal ergreifen möchte.	Entwicklungsaufgaben sind Kriterium der Selbstdefinition junger Menschen.		
	96/4	241	Nächstes Jahr mache ich meinen Realschulabschluss, danach eine Ausbildung oder Abitur. Wahrscheinlich Abitur.	Am liebsten würde ich noch Abitur machen.	Ein möglichst hoher Bildungsabschluss ist sehr bedeutsam.		

Motivation

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
5	83/30	242	Ich habe schon mal eine andere Fernschule gemacht und da hat man halt einmal im Jahr was zugeschickt bekommen, musste dann so ein riesen Stapel von Heften durcharbeiten, das war nicht toll.	Mich durch einen großen Berg von Aufgaben selbständig durcharbeiten zu müssen empfinde ich nicht als schön.	Die Einteilung komplexer Aufgaben in kleinere Abschnitte fördert die Motivation.	K5d Bezug: 242, 245, 246, 247, 248, 249	Die Handhabbarkeit von Aufgaben ist eine Voraussetzung von Motivation und wird unterstützt durch: - Einteilung komplexer Aufgaben - Selbstbestimmungsmöglichkeiten
5	84/19	243	Ich wollte zur Regelschule gehen, aber meine Sozialpädagogin wollte, dass ich die Schule mit Flex mache. Am Anfang fand ich das Scheiße, von zu Hause aus zu arbeiten, ohne Freunde.	Anfangs habe ich die Fernschule abgelehnt, weil ich es nicht gut fand, ohne Schulkameraden zu sein.	Soziale Kontakte im Kontext von Lernprozessen können die Motivation fördern.		
5	85/25	244	Die Lernbriefe fand ich cool. Ich weiß nicht, die waren in verschiedenen Farben, waren einfach und gut erklärt.	Die Lernbriefe haben mir gefallen weil sie bunt waren und gut erklärt haben.	Ansprechend gestaltete und gut erklärende Lernmedien fördern die Motivation.		
5	85/31	245	Es hat mir gefallen, dass ich es halt selber einteilen konnte, wann man gerade Lust hatte.	Die Möglichkeit der freien Zeiteinteilung fand ich gut.	Selbstbestimmungsmöglichkeiten fördern die Lernmotivation.	K6d K14d Bezug: 243, 251, 252	Soziale Unterstützung fördert die Motivation. - Wenn der soziale Kontakt „an sich“ als attraktiv wahrgenommen wird - Wenn sie als hilfreich und weiterführend erlebt wird, z.B. durch gute Erklärungen - Wenn – bei guter eigener Leistung – soziale Vergleichsmaßstäbe verfügbar sind
5	86/5	246	Wenn ich keine Lust hatte, zu lernen, hab ich nebenbei Harry Potter Filme laufen lassen. Das hat mich motiviert, weil ich nicht wirklich die Filme gesehen habe, aber trotzdem war da was, was mir Spaß gemacht hat.	Ich konnte im Lernprozess meine ganz persönlichen Strategien zur Selbstmotivation umsetzen.	Selbstbestimmungsmöglichkeiten fördern die Lernmotivation.		
5	87/27	247	Ich würde meinen Realabschluss lieber an der Flex machen. Das macht einfach mehr Spaß. Ich habe jetzt seitdem ich wieder an der Regelschule bin, überhaupt keine Freizeit mehr. Gar nicht mehr.	Die Möglichkeit der freien Zeiteinteilung fand ich gut und würde daher am liebsten weiter mit der Flex-Fernschule lernen.	Selbstbestimmungsmöglichkeiten fördern die Lernmotivation.		
5	87/31	248	Ich würde sofort wieder an die Flex gehen. Das macht einfach mehr Spaß, man hat mehr Freizeit.	siehe oben	Selbstbestimmungsmöglichkeiten fördern die Lernmotivation.		
5	91/1	249	Lange Texte waren auch o.k. Mit den Lernbriefen kam ich super zurecht.	siehe links	Handhabbare Herausforderungen fördern die Motivation.	K19a Bezug: 244	Ansprechend gestaltet und gut erklärende Lernmedien fördern die Motivation.
5	91/5	250	Die Tour de Flex hat halt den Lernprozess geschildert. Ich konnte halt meinen Fortschritt beobachten.	Ich erhielt eine Orientierungshilfe zur Wahrnehmung meiner Lernfortschritte.	keine		
5	92/12	251	Meine Mathelehrerin an der Flex konnte mich nicht motivieren. Sie hat es auch nicht so gut erklärt, auch in den Korrekturen nicht.	Meine Mathelehrerin wirkte nicht motivierend auf mich, weil sie nicht gut erklären konnte.	Als nicht hilfreich erlebte Unterstützung hat keine motivierende Wirkung.		
5	94/27	252	Jetzt an der Regelschule, bin ich motivierter, als an der Flex, weil ich es genieße, die Klassenbeste zu sein.	Mich motiviert es, die Beste zu sein.	Leistungsmotivierte Menschen sind durch ein gutes Ranking im sozialen Vergleich motivierbar.		

Selbstwirksamkeit

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
5	88/7	253	Die Zeit in der Schule habe ich nicht als effektiv empfunden. Wenn ich für mich alleine hätte lernen können, wäre ich besser vorangekommen.	Wenn ich für mich alleine lerne, komme ich besser voran als in einer Gruppe.	Individuelles Lernen stärkt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung.	K9d Bezug: 262, 263, 264	Selbstwirksamkeit wird durch soziale Unterstützung gefördert: - Wenn sie als hilfreich / wirksam erfahren wird - Wenn sie Wertschätzung vermittelt - Wenn sie zurückhaltend dosiert wird
5	91/29	254	Ich wusste schon immer, was ich machen wollte, und so brauchte ich auch keine Orientierung. (Auf die Frage, ob Flex hinsichtlich der beruflichen Orientierung geholfen habe – A. d. V.)	Ich brauchte keine berufliche Orientierung, weil ich mir diesbezüglich schon immer klar war.	Selbstwirksamkeitsüberzeugung macht soziale Unterstützung subjektiv entbehrlich.		
5	94/14	255	Ich fand die Selbstbestimmung gut. Da muss man sich keine Vorschriften machen lassen, wie zum Beispiel, dass ich das und das jetzt machen soll, und dies jetzt kapieren muss. Der Druck ist einfach weniger. Oder mal länger schlafen und keiner sagt was.	Es hat mir gefallen, dass ich im Lernprozess selbst bestimmen kann, ob und wann ich lerne.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeitsüberzeugung.		
5	96/4	256	Nächstes Jahr mache ich meinen Realschulabschluss, danach eine Ausbildung oder Abitur. Wahrscheinlich Abitur.	siehe links			
5	84/33	257	Ich habe dann alleine gelernt. Meine Pflegemutter hat mir immer gesagt, was ich machen soll, hat es aber nicht wirklich kontrolliert, was ich gemacht habe.	Ich habe weitgehend alleine gelernt.			
5	85/9	258	Ich war froh, dass ich alleine lernen konnte. Es war o.k	siehe links	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.	K10d Bezug: 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit durch: - Individuelle Lernförderung
5	85/15	259	Manchmal war es zu einfach. Ich habe dann manchmal mitten in der Woche noch mehr bekommen, wenn ich nichts mehr hatte. Ich habe dann bei meinem Lehrer angerufen, dass ich schon fertig bin und ob er mir dann noch was schicken könnte. Das war dann o.k.	Wenn es mir zu einfach war oder ich zu schnell fertig war, konnte ich mir weitere Lernunterlagen schicken lassen.			
5	85/31	260	Es hat mir gefallen, dass ich es halt selber einteilen konnte, wann man gerade Lust hatte.	sehe 256			
5	89/19	261	Zum Lernen in der Schule: Ich meine, ich lerne zwar nicht, aber ich höre mir das einmal an und dann kann ich mir das merken. ich habe es nicht nötig zu lernen, andere halt schon.	Ich brauche mich in der Schule im Vergleich zu den anderen kaum anzustrengen.	Erfolge steigern die Selbstwirksamkeitsüberzeugung	K11d Bezug: 261	Die erfolgreiche Bewältigung umfassender, herausfordernde Aufgaben stärkt die Selbstwirksamkeit.
5	83/14	262	Ich mochte die Schule nicht. Wegen den Lehrern nicht. Die waren voll unhöflich und so. Wenn man was nicht verstanden hat, haben sie es einem gar nicht erklärt.	Ich bin nicht gern zur Schule gegangen, weil die Lehrer nicht hilfreich waren und ich mich von ihnen unverstanden und schlecht behandelt fühlte.	Soziale Unterstützung muss als wirksam erfahren werden. Soziale Unterstützung muss Wertschätzung vermitteln.		
5	84/33	263	Ich habe dann alleine gelernt. Meine Pflegemutter hat mir immer gesagt, was ich machen soll, hat es aber nicht wirklich kontrolliert, was ich gemacht habe.	Ich habe alleine gelernt, da meine Pflegemutter sich nicht wirklich darum gekümmert hat.	Zurückhaltend dosierte Soziale Unterstützung kann die Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken.	K24 Bezug: 254	Selbstwirksamkeitsüberzeugung macht soziale Unterstützung im subjektiven Empfinden u. U. entbehrlich.
5	85/9	264	Ich war froh, dass ich alleine lernen konnte, es war o.k.	siehe oben	siehe oben		

Soziale Unterstützung

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
5	85/15	265	Manchmal war es zu einfach. Ich habe dann manchmal mitten in der Woche noch mehr bekommen, wenn ich nichts mehr hatte. Ich habe dann bei meinem Lehrer angerufen, dass ich schon fertig bin und ob er mir dann noch was schicken könnte. Das war dann o.k.	Ich konnte bei meinem Lehrer zusätzliche Unterlagen anfordern, wenn es zu einfach war oder ich vorzeitig fertig wurde.	Soziale Unterstützung muss auch eingefordert werden.	K14d	Wirkungen Sozialer Unterstützung: Übung, Soziale Unterstützung auch in Zukunft einzufordern.
5	86/21	266	Wichtig war, dass ich einen festen Lehrer als Ansprechperson hatte.	siehe links	Soziale Unterstützung muss sich am Einzelnen orientieren.	Bezug:	
5	86/22	267	Mein Lehrer war cool. Der war viel netter als in der Regelschule und hat mir zugehört.	Mein Lehrer war freundlich und aufmerksam und das gefiel mir.	Soziale Unterstützung setzt Vertrauen und Verlässlichkeit voraus.	255, 277	
5	86/23	268	Die Lehrer in der Regelschule sind alle fertig. Die haben gar kein Interesse.	siehe links	Als „freundlich“ und „aufmerksam“ wahrgenommene Unterstützung wird gut angenommen.	K15d	Soziale Unterstützung wird unter folgenden Bedingungen als positiv erlebt: - Sie Orientiert sich am Einzelnen. - Sie erfolgt auf der Basis einer vertrauensvollen, verlässlichen Beziehung. - Sie wird als freundlich und aufmerksam wahrgenommen. - Sie zeigt Interesse am Empfänger. - Sie wird als kompetent eingestuft. - Art und Umfang der Einflussnahme werden abhängig vom Bedarf ausbalanciert. - Sie wird als wirksam erlebt. - Sie wird durch den Empfänger akzeptiert. - Sie ist verfügbar, wenn sie gebraucht wird.
5	87/12	269	(In Bezug auf Mitschüler in der Regelschulzeit) Ich war noch nie der große Gesellschaftsmensch, ich habe zwar Freunde, aber ich bin eher lieber allein.	Ich lege nicht so viel Wert auf Geselligkeit und bin gern für mich alleine.	Soziale Unterstützung muss Interesse zeigen.	Bezug:	
5	84/19	270	Ich wollte zur Regelschule gehen, aber meine Sozialpädagogin wollte, dass ich die Schule mit Flex mache. (Und weiter:)	Meine Sozialpädagogin hat gegen meinen Wunsch durchgesetzt, dass ich mit der Flex-Fernschule lerne.	Soziale Unterstützung muss als kompetent erlebt werden	255, 266, 267, 268, 271, 274, 275, 276	
5	87/28	271	Wenn ich jetzt aber entscheiden könnte, ob ich jetzt meinen Realabschluss bei euch an der Flex oder an der Regelschule mache, würde ich zu euch gehen.	Im Nachhinein sehe ich, dass ich mich genau so entscheiden würde, wenn ich noch einmal zu tun hätte.	Der Stellenwert gemeinschaftlichen Lernens ist abhängig von individuellen Bedürfnissen.		
5	88/3	272	Wenn ich alleine lerne, wie bei der Flex, und die Zeit teile, die auf einen Schüler mit dem Regelschullehrer kommt, kommt das auf dasselbe heraus. Außerdem ist es total nervig, wenn andere es nicht verstehen und immer dumm machen und reden ... also ich bin nicht jemand, der gern in großer Gesellschaft ist.	Das selbst gesteuerte Lernen im Fernunterricht empfinde ich als wesentlich effektiver, weil mich niemand ablenkt oder bremst.	Soziale Unterstützung muss das Maß und die Art und Weise der Steuerung in Abhängigkeit vom Bedarf des Empfängers ausbalancieren.		
5	88/18	273	Ich bin aus meiner letzten Schule gerade herausgeflogen. Da war halt die eine Klassenlehrerin, mit der kam ich gar nicht klar, vom ersten Tag an. Mit den anderen Lehrern ging es, aber mit ihr nicht.	Weil ich mit einer Lehrerin gar nicht klar kam, musste ich die Schule verlassen.	Der Stellenwert gemeinschaftlichen Lernens ist abhängig von individuellen Bedürfnissen.	K16d	Unterlassene Soziale Unterstützung wird als soziale Kränkung erfahren ... z.B. wenn nicht gelöste Konflikte zum Anlass für den Ausschluss von einer Förderung genommen werden.
5	92/12	274	Meine Mathelehrerin hat es nicht so gut erklärt, auch in den Korrekturen nicht. Ich habe dann einmal angerufen, da hat sie es dann noch mal versucht, es mir zu erklären, aber ich habe es nicht verstanden. Ab dem Zeitpunkt hatte ich dann Nachhilfe bei einer Studentin, eine Freundin von meiner Pflegemutter. Die hat besser erklärt. Mit der war ich eher auf einer Wellenlänge.	Weil ich mit den Erklärungen meiner Mathematiklehrerin wenig anfangen konnte, erhielt ich eine Nachhilfe und damit ging es besser.	Das Scheitern angebotener sozialer Unterstützung kann mit dem generellen Entzug einer Förderung verbunden sein.	Bezug	
5	92/29	275	Ich wusste, dass ich rechtzeitig zur Prüfung alles können würde. Das war ja das Ziel meiner Sozialpädagogin und die hat es den Lehrern gesagt und dementsprechend habe ich die Lernbriefe bekommen. Sie hat eigentlich nicht so viel gemacht, war aber schon wichtig. Sie hat die Organisation in die Hand genommen. Das war auch o.k. so.	Ich konnte mich darauf verlassen, dass meine Sozialpädagogin sich um die organisatorische Seite meines Lernens kümmerte und konnte mich auf das Lernen konzentrieren, in dass sie sich wenig eingemischt hat.	Soziale Unterstützung muss als wirksam erlebt werden, um akzeptiert zu sein.	K17d	Soziale Unterstützung vermittelt sich auch über hilfreiche, sorgfältig aufbereitete Materialien.
5	93/4	276	An meinem Deutschlehrer hat mir gefallen, dass er mir immer kurz und knapp die Sachen vermittelt hat und nicht herumgeredet hat.	Mir gefielen die kurzen klaren Rückmeldungen meines Lehrers.	Soziale Unterstützung muss individuell angemessen gestaltet sein	278	
5	93/23	277	Bei der Flex hat mir die Möglichkeit geholfen, die Lehrer immer anzurufen. Ansprechbarkeit ist halt schon wichtig.	Es war hilfreich, die Lehrer zur Unterstützung anrufen zu können.	Soziale Unterstützung muss individuell angemessen gestaltet sein	K21	Soziale Gruppen sind nicht von selbst mit Sozialer Unterstützung verbunden. Der Stellenwert gemeinschaftlichen Lernens ist abhängig von den individuellen Bedürfnissen.
5	93/28	278	Am Anfang hab ich so ein Materialpaket bekommen mit einer Pinnwand drinnen, Ordern usw. ... Die Pinnwand war cool. Hängt immer noch an meiner Wand. Die Sachen habe ich alle benutzt, die stehen hier immer noch im Zimmer. Das Paket habe ich gebraucht.	Ich wurde mit allem Material, das ich brauchte, ausgestattet und benutze diese Dinge teilweise noch heute.	Soziale Unterstützung muss auch nachgefragt werden.	Bezug:	
5	95/3	279	Jeder Lehrer soll uns einzeln sehen und nicht alle über einen Kamm scheren.	siehe links	Soziale Unterstützung muss verfügbar sein.	269, 272	
					Soziale Unterstützung soll individualisieren.		

„Cosima“ – Fallnummer 6:

Teilhabe streben

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
6	98/20	280	Ich bin gerne zur Schule gegangen, um Neues zu lernen.	siehe links	Schulische Bildung erweitert den eigenen Horizont	K1e	Ein Schulabschluss hat eine sehr hohe Bedeutung, weil - er Kriterium der Selbstdefinition als Erwachsener ist. - er entscheidend für Teilhabechancen im Leben ist.
6	101/3	281	Mir war es wichtig, für einen Abschluss zu lernen, weil man ohne Abschluss keine Chance auf dem Arbeitsmarkt hat.	Ohne Abschluss hat man keine Chance auf dem Arbeitsmarkt.	Ein Schulabschluss ist Voraussetzung für weitere berufliche Perspektiven	Bezug: 281, 282, 283	
6	103/4	282	... wenn man dann nach langer Zeit ohne Schule wieder einen Abschluss machen kann, dann ist man motiviert.	Ohne die Perspektive auf einen Abschluss fehlt einem was.	Die Perspektive auf einen Abschluss ist wichtig für das Selbstbild.	K24	Schulische Bildung erweitert den Horizont
6	103/17	283	Ich möchte weiter für den Realschulabschluss lernen. Dann eine Ausbildung im Bereich Heilerziehungspflege (oder ähnliches Gebiet) ODER (Hervorhebung im Originaltext) Abitur.	Ich möchte mich schulisch noch weiter entwickeln um meine Berufswünsche erfüllen zu können.	Ein Schulabschluss ist Voraussetzung für weitere berufliche Perspektiven	Bezug: 280	

Motivation

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
6	98/20	284	Ich bin gerne zur Schule gegangen, um Neues zu lernen, wurde aber enttäuscht, weil es nicht wirklich viel Neues gab.	Schule war für mich enttäuschend, weil ich zu wenig Neues gelernt habe.	Enttäuschte Erwartungen schmälern die Motivation.	K5e	Die Handhabbarkeit von Aufgaben ist eine Voraussetzung von Motivation und wird unterstützt durch: - angemessenes Anforderungsniveau - Abwesenheit von Belastung durch Andere - bewältigbare Herausforderungen - Selbstwirksamkeitsüberzeugung - Erfolgserlebnisse
6	98/22	285	Auch bin ich gerne in die Schule gegangen, weil ich die Lehrer sehr gemocht habe.	siehe links	Erwünschte soziale Kontakte sind ein Motiv für den Schulbesuch.	Bezug:	
6	98/24	286	Ich bin nicht gerne zu Schule gegangen wegen meinen Mitschülern. Sie waren zu verwirrend und es gab auch vereinzelt Mobbing.	Mitschüler waren für mich (als Autistin) verwirrend und haben mich teilweise gemobbt, weshalb ich nicht gern in die Schule gegangen bin.	Belastende soziale Kontakte schmälern die Motivation für den Schulbesuch.	284, 286, 289, 290, 293, 294, 297 305	
6	99/23	287	Die Anforderungen in der Regelschulzeit waren zu leicht. Ich war die gesamte Schulzeit über unterfordert, bis auf Mathematik.	Die Anforderungen in der Schule waren überwiegend zu gering.	Unterforderung schmälert die Lernmotivation.		
6	99/31	289	Ich hätte mir aber schon manchmal gewünscht, etwas lernen zu müssen oder einfach etwas mehr gefordert zu sein.	Ich wäre in der Schule gerne etwas mehr gefordert worden und hätte gerne mehr gelernt.	Herausfordernde Lernsituationen fördern die Lernmotivation.		
6	100/24	290	Als ich im Dezember 2007 erfuhr, dass ich hochbegabt bin, hatte ich wieder den Willen, einen Schulabschluss zu machen.	Die Information über meine grundsätzlichen kognitiven Lernmöglichkeiten hat mich ermutigt.	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stärken die Lernmotivation.		
6	101/6	291	Mir war es wichtig, für meinen Abschluss zu lernen, weil ich mich freue, wenn die Lehrer sich über meine Aufgaben freuen.	Die Freude meiner Lehrer über meine Lernerfolge motivierte mich.	Positive soziale Resonanz fördert die Lernmotivation		Soziale Unterstützung fördert die Motivation, wenn - die damit einhergehenden sozialen Kontakte erwünscht sind, - positive soziale Resonanz gegeben wird, -
6	102/8	292	Das neue Layout gefällt mir sehr. Es ist modern und übersichtlich. generell gefallen mir kürzere Lernbriefe besser. Also lieber viel kurze Lernbriefe, als zwei längere.	Das neue Layout gefällt mir sehr. Generell mag ich kürzere Lernbriefe lieber als längere.	Attraktiv gestaltete Lernmedien fördern die Lernmotivation		
6	102/16	293	Der Einstufungstest war sehr demotivierend, weil ich mir durch die sehr leichten Aufgaben dumm vorkam.	Unterfordernde Aufgabenstellungen demotivieren mich.	Unterforderung schmälert die Lernmotivation.	K6e	
6	102/20	294	Das Materialpaket war etwas, auf was ich mich jetzt bei der Realschule riesig gefreut habe. Die neuen Bücher anschauen und alles einrichten.	Auf das Materialpaket habe ich mich sehr gefreut, weil ich viele interessante Bücher bekam und ich mir meinen Arbeitsplatz einrichten konnte	Herausfordernde Lernsituationen fördern die Lernmotivation. Eine Perspektive auf einen Schulabschluss zu haben ist ein Kriterium der Selbstdefinition als erwachsen Werden-der.	Bezug: 285, 291	
6	103/3	295	Während der Zeit bei Flex war ich auf jeden Fall motivierter als an der Regelschule. Ich kann endlich zeigen, was ich kann, das motiviert.	Durch das Lernen mit der Flex-Fernschule konnte ich zeigen, was ich kann und das motivierte mich.	Herausfordernde Lernsituationen fördern die Lernmotivation.		Kognitionen zum Teilhabe streben fördern die Motivation. Vorstellung von Teilhabemöglichkeiten als Erwachsener
6	103/5	296	... wenn man dann nach langer Zeit ohne Schule wieder einen Abschluss machen kann, dann ist man motiviert.	Es motivierte mich, nach längere Zeit wieder eine Perspektive auf einen Abschluss zu haben.	Eine Perspektive auf einen Schulabschluss zu haben ist ein Kriterium der Selbstdefinition als erwachsen Werden-der.	K7e	
6	104/10	297	Misserfolg enttäuscht mich und ich neige dazu, dann auch alles schlecht zu sehen. Das heißt: Schlechte Rückmeldung in Mathematik führt dazu, dass ich gleich denke, in allen Fächern nicht gut zu sein. Das war schon immer so. Ich kann schlecht mit Kritik umgehen.	Misserfolg in einem Bereich wirkt sich insgesamt schädlich auf meine Motivation aus.	Misserfolg kann generalisiert werden. Misserfolg schmälert die Lernmotivation.	Bezug: 294, 296	

Selbstwirksamkeit

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
6	100/26	298	Mir war klar, dass es auf keinen Fall an einer normalen Schule gehen würde. (gemeint ist, ein erfolgreiches schulisches Lernen – A. d. V.)	Ich war mir in meiner Verweigerung eines Regelschulbesuchs ganz sicher.	Verweigerungshandeln ist Ausdruck von Selbstwirksamkeit.	K9e	Selbstwirksamkeit wird durch soziale Unterstützung gefördert. - durch Information über die eigenen Fähigkeiten
6	100/24	299	Als ich im Dezember 2007 erfuhr, dass ich hochbegabt bin, hatte ich wieder den Willen, einen Schulabschluss zu machen.	Die Information über meine grundsätzlichen kognitiven Lernmöglichkeiten hat mich ermutigt.	Informationen über eigene Fähigkeiten stärken die Selbstwirksamkeit.		
6	101/19	300	Die Tour de Flex war für mich unwichtig. Ich kann ja anhand des Buches selbst abschätzen, wie viel noch kommt und bis zur Prüfung muss ich ja sowieso fertig sein.	Wo ich mich selber orientieren kann, benötige ich keine zusätzliche Information.	Selbstwirksamkeit macht unabhängig.	K10e	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert
6	102/23	301	Die Selbstbestimmung des Ablaufes des Lernprozesses finde ich sehr gut. Während der Hauptschulzeit habe ich z.B. mehr Aufgaben in Englisch angefordert und auch bekommen.	Ich fand es sehr gut, dass ich im Lernprozess selbstbestimmt steuern konnte.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit.	Bezug: 301, 303	Das Selbstbewusstsein Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung
6	103/3	302	Während der Zeit bei Flex war ich auf jeden Fall motivierter als an der Regelschule. Ich kann endlich zeigen, was ich kann, das motiviert.	Durch das Lernen mit der Flex-Fernschule konnte ich zeigen, was ich kann und das motivierte mich.	Selbstwirksamkeit ist ein Kriterium der Selbstdefinition, z.B. als „kompetent“.	K12e	Schulverweigerung ist Ausdruck selbstwirksamen Handelns
6	103/33	303	Ich habe auch mehr Selbstbewusstsein entwickelt. nach den Prüfungen bin ich innerlich gewachsen. (Besonders, nachdem ich die Präsentationsprüfung überlebt hatte, dank Freddy (ein Hund, der dabei sein durfte – A. d. V.))	Durch meinen Prüfungserfolg habe ich mehr Selbstbewusstsein entwickelt.	Selbstwirksamkeitserfahrungen stärken das Selbstbewusstsein.	Bezug: 298	
6	104/4	304	Erfolge kenne ich nur 100 Prozent an, wenn es wirklich nicht besser geht. Die schriftliche Deutschprüfung habe ich mit 1,0 bestanden, da habe ich mich wirklich unglaublich gefreut und auch meine Leistung anerkannt. (Ich bin da eher perfektionistisch veranlagt.)	Ich habe perfektionistische Ansprüche an meine Ergebnisse. Wenn meine Ergebnisse meinen Erwartungen dann entsprechen, freue ich mich sehr.	Selbstwirksamkeitserfahrungen stärken die Selbstwirksamkeitsüberzeugung.	K25	Selbstwirksamkeit ist ein Kriterium der Selbstdefinition (und daher ein Risikofaktor im Falle zu hoher Erwartungen an sich selbst).
					Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen gefährden positive Selbstwirksamkeitserfahrungen	Bezug: 302	
6	104/25	305	Durch Flex habe ich neue Ziele entwickelt. Vorher hätte ich nie darüber nachgedacht, eventuell das Abitur zu machen, jetzt vielleicht. Wodurch: die Abschlüsse.	Meine Erfolge mit der Flex-Fernschule haben mich motiviert, weitere schulische Herausforderungen anzugehen.	Selbstwirksamkeitserfahrungen stärken die Selbstwirksamkeitsüberzeugung.	K24a	Selbstwirksamkeit macht von Sozialer Unterstützung unabhängig.
					Selbstwirksamkeitsüberzeugung fördert die Leistungsmotivation.		

Soziale Unterstützung

Fall	Seite/Zeile	Nr.	Textstelle	Paraphrasierung	Generalisierung	Selektion bzw. Konstruktion und Integration	
6	98/24	306	Ich bin nicht gerne zu Schule gegangen wegen meinen Mitschülern. Sie waren zu verwirrend und es gab auch vereinzelt Mobbing, besonders durch einfaches nicht Beachten meiner Person oder lachen, wenn ich etwas sagte oder tat.	Meine Mitschüler haben mich aufgrund meiner besonderen Art verwirrt und zum Teil auch verspottet oder missachtet. Deshalb bin ich nicht gerne zur Schule gegangen.	Gruppen sind nicht per se mit sozialer Unterstützung verbunden.	K14e	<p>Wirkungen sozialer Unterstützung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vermittlung weiterführender Hilfen - Positive Resonanz fördert die Motivation - Gibt Orientierung, z.B. durch Rückmeldungen zu den eigenen Leistungen - Fördert selbstbestimmtes Handeln
6	98/31	307	Die ganzen Umwelteindrücke, die ich relativ ungefiltert aufnehme, machen ein Entspannen schwer. Und wenn andere Schüler in der Nähe waren, habe ich mich immer unwohl gefühlt.	Weil ich als Autistin Umwelteindrücke relativ ungefiltert aufnehme, kann ich mich insbesondere in Gruppensituationen kaum entspannen und fühle mich daher unwohl.	Eine besondere Art des Fühlens, Denkens oder Handelns ist mit einer Gefährdung der Erfahrung sozialer Unterstützung in Gruppen verbunden.	312, 313, 314, 315, 317	
6	99/24	308	Die sozialen Anforderungen in der Regelschulzeit waren für mich überfordernd.	siehe links	siehe oben		
6	99/32	309	Man (gemeint ist z.B. eine Begleitperson – A. d. V.) kann mit mir auch nicht lernen, da ich (als Autistin (Anm. d. Verf.) eine andere Art zu lernen habe, die schwer für Außenstehende zu verstehen ist.	Weil meine Art zu Lernen für Außenstehende schwer zu verstehen ist, fällt es anderen Menschen schwer, sich darauf einzustellen und mich zu unterstützen.	Eine besondere Art des Fühlens, Denkens oder Handelns ist mit einer Gefährdung der Erfahrung sozialer Unterstützung verbunden	K16e	<p>Unterlassene Soziale Unterstützung wird als soziale Kränkung erfahren.</p> <p>Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mangelnde Akzeptanz der eigenen besonderen Art des Fühlens, Denkens und Handelns - Ausschluss aufgrund fehlender Zuständigkeit wird als Desinteresse an der eigenen Person verstanden.
6	100/12	310	Die Lehrer haben mich nach meinem Abgang von der Schule relativ schnell aufgegeben und uns auch gedrängt, mich von der Schule abzumelden.	Die Lehrer der Regelschule legten wenig Wert darauf, mich in der Schule zu halten – im Gegenteil.	Schule sieht sich mit der sozialen Unterstützung junger Menschen mit einer besonderen Art des Fühlens, Denkens und Handelns überfordert oder nicht zuständig.	307, 308, 309, 310, 316	
6	100/17	311	Von den Schülern habe ich mir keine Unterstützung erhofft. (Sie waren mir zum Großteil egal.)	siehe links	keine		
6	100/27	312	Von der Jugendhilfe wurde uns dann die Flex-Fernschule empfohlen.	siehe links	Soziale Unterstützung vermittelt Hilfe.	K21e	<p>Soziale Gruppen sind nicht von selbst mit Sozialer Unterstützung verbunden.</p>
6	101/7	313	Mir war es wichtig, für meinen Abschluss zu lernen, weil ich mich freue, wenn die Lehrer sich über meine Aufgaben freuen.	Die Freude meiner Lehrer über meine Lernerfolge motivierte mich.	Positive soziale Resonanz fördert die Lernmotivation.	Bezug:	
6	101/24	314	Die Rückmeldungen, die ich alle 4 Monate von meinen Lehrern bekommen habe, waren sehr wichtig, vor allem, weil dort Noten stehen. Die wöchentlichen Rückmeldungen enthalten keine wirklichen Noten, deshalb kann man schlecht einschätzen, wie man war.	Die Rückmeldungen meiner Lehrkräfte zu meinen Lernergebnissen waren sehr wichtig für mich, wenn sie für mich verwertbare Informationen enthielten.	Rückmeldungen zu den eigenen Leistungen sind wichtig.	306	
6	102/14	315	Die Unterstützung der Lehrer in Form der Rückmeldungen war sehr wichtig.	siehe links	siehe oben	K17e	<p>Soziale Unterstützung vermittelt sich auch durch attraktiv gestaltete Lernmedien.</p>
6	101/34	316	Ich habe keine Begleitperson. Eine Begleitperson würde mich stören.	siehe links	vgl. 309	Bezug:	
6	102/27	317	Während der Hauptschulzeit habe ich z.B. mehr Aufgaben in Englisch angefordert und auch bekommen.	Ich bekam die Unterstützung, um die ich gebeten habe.	Soziale Unterstützung kann selbstbestimmtes Lernen fördern.	292	

4.2.2.3 Stufe 2 der Analyse: Bündelung, Konstruktion und Integration

In einem zweiten Durchgang der Analyse wurden die fallbezogen gebildeten Kategorien in eine neue Tabelle übertragen und hier fallübergreifend entsprechend der Klassifizierungen sortiert. Im Übrigen folgte die Vorgehensweise der gleichen Logik und den gleichen Prozeduren, wie im ersten zusammenfassenden Durchgang. Die Kategorien wurden abermals auf ein höheres Abstraktionsniveau generalisiert. Der Abstraktionsgrad wurde folgendermaßen festgelegt. Es sollten nun allgemeine Einschätzungen zur Zeit mit der Flex-Fernschule gebildet werden, in denen die jeweils zugrunde liegenden fallbezogenen Kategorien aufgehen, ohne dass es zu inhaltlichen Verlusten kommt. Auf diesem Abstraktionsgrad konnte nun eine weitere Reduzierung vorgenommen werden. Erneut wurden hierzu inhaltsgleiche oder unwesentlich gewordene Formulierungen fallengelassen und in einem Prozess der Selektion, der Bündelung und der Integration neue Kategorien auf dem angestrebten Abstraktionsniveau gebildet. Bei den einzelnen Analyseschritten wurde, wo es hilfreich war, auf die theoretischen Vorannahmen zurückgegriffen.

Auf diese Weise entstand ein System von Kategorien zu den als Voraussetzung gesetzten Klassifizierungen. Dieses kann jederzeit auf die mit ihm verbundenen Textpassagen rückführbar gemacht werden.

Die Kategorien wurden in einem abschließenden Schritt der Analyse nebeneinander abgebildet, um Redundanzen zwischen den Klassifikationen zu eliminieren und auf diese Weise zu einer weiteren Verdichtung zu geraten. Dann wurden die Kategorien quer über die Klassifikationen hinweg in einen sachlogischen Zusammenhang gebracht und am Ende des Abschnitts als Text wiedergegeben.

Dieser Inhalt als ein Ertrag des qualitativen Forschungsteils wird im Rahmen der Triangulation einer abschließenden Analyse unterzogen.

Teilhabebestreben

Fall	Kat. Nr. Bezug	Reduktion 1 (Redundanzen)	Reduktion 2 (Zusammenfassung)	Zusammenführung Generalisierung
1	K1 1, 3, 6, 7, 12	Ein Schulabschluss hat eine sehr hohe Bedeutung, weil - er Ausdruck von Normalität ist. Er ist der einzige Grund eine Schule zu besuchen. Das Lernen für den Abschluss muss keinen Spaß machen.	Ein Schulabschluss hat eine sehr hohe Bedeutung im Leben junger Menschen, weil er - Ausdruck von Normalität und - ein Kriterium der Selbstdefinition als Erwachsener ist - und über Teilhabechancen entscheidet. Deshalb muss das Lernen für den Abschluss auch nicht unbedingt Spaß machen.	Auch Schulverweigerer streben nach Teilhabe. Ein Schulabschluss ist für sie Ausdruck von Normalität und Kriterium der Selbstdefinition als Erwachsene. Er entscheidet über ihre Teilhabechancen. Damit ist er in dreifacher Hinsicht Ausdruck von gesellschaftlicher Zugehörigkeit.
2	K1a 101	Ein Schulabschluss hat eine sehr hohe Bedeutung, weil - er ein Kriterium der Selbstdefinition als Erwachsener ist. - er über Teilhabechancen im Leben entscheidet.		
3	K1b 136, 137, 138, 139	- weitere Teilhabechancen an ihn gebunden sind.		
4	K1c 187, 189, 190	- er Kriterium der Selbstdefinition als Erwachsener ist.		
5	K1d 239, 240, 241	- er Kriterium der Selbstdefinition als Erwachsener ist. - er über Teilhabechancen im Leben entscheidet.		
6	K1e 281, 282, 283	- er Kriterium der Selbstdefinition als Erwachsener ist. - er entscheidend für Teilhabechancen im Leben ist.		
1	K2 5	Schulverweigerung bedeutet nicht die Ablehnung der alterskorrelierten Entwicklungsaufgaben.	Schulverweigerung bedeutet nicht, keinen Schulabschluss anzustreben.	Schulverweigerer befinden sich in einem Dilemma zwischen Ablehnung der Schule und dem Wunsch nach einem Schulabschluss. Sie stehen unter Druck, weil sie wissen, dass das Zeitfenster für den Abschluss der Schule begrenzt ist.
1	K3 2, 4, 10	Soziale Resonanz auf das entwicklungsbezogene Bewältigungshandeln ist bedeutsam. Ausdrucksform: Wunsch, ernst genommen zu werden	Schulverweigerer wünschen sich, in ihrer Widersprüchlichkeit zwischen Ablehnung der Schule aber dem Wunsch nach einem Abschluss ernst genommen zu werden.	
1	K4 8, 9, 11, 13	Teilhabestreben unterstützt die Lernmotivation.	Teilhabestreben unterstützt die Lernmotivation	
2	K4a 97, 98, 99, 100	Teilhabestreben unterstützt die Lernmotivation.		
4	K4c 191, 192	Teilhabestreben unterstützt die Lernmotivation		
2	K18 102	Der Abschluss der Schule ist eine Entwicklungsaufgabe innerhalb eines begrenzten Zeitfensters.	Der Abschluss der Schule ist eine Entwicklungsaufgabe innerhalb eines begrenzten Zeitfensters.	In dieser Not möchten sie wahrgenommen und ernst genommen werden.
4	K23 187, 188	Verwehrte Teilhabechancen mobilisieren heftige Widerstände.	Auch Schulverweigerer streben nach Teilhabe.	
6	K24 280	Schulische Bildung erweitert den Horizont.		

Motivation

Fall	Kat. Nr. Bezug	Reduktion 1 (Redundanzen)	Reduktion 2 (Zusammenfassung)	Zusammenführung Generalisierung
1	K5 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 33, 35	Die Handhabbarkeit von Aufgaben ist eine Voraussetzung von Motivation und wird unterstützt durch: - Fähigkeitsadäquate Anforderungen - Orientierung über den Lernstand und über Leistungsfortschritte - Selbstattribution von Erfolgen - Fremdattribution von Misserfolgen - Mitgestaltungsmöglichkeiten - Selbstbestimmte Herausforderungen - Angstfreie Umgebung - Sicherheit in der Beurteilung der eigenen Fähigkeiten	Selbstwirksamkeitsüberzeugend ist eine Voraussetzung von Motivation. Sie wird unterstützt durch:	Wenn Schulverweigerer erneut für einen Schulabschluss lernen, ist die Überzeugung, erfolgreich sein zu können, besonders bedeutsam für ihre Lernmotivation. Sie kann auch vermittelt durch sorgfältig gestaltete Rahmenbedingungen und gut erklärende Lernmedien gewährt werden. Soziale Unterstützung kann den eigenen Kognitionen zum Teilhabestreben eine solide Basis geben und so die Erfolgszuversicht maßgeblich fördern. Dazu muss sie als wirksam erlebt werden.
2	K5a Bezug: 103	- Abwesenheit von Störungen	- Orientierung über den Lernstand und über Leistungsfortschritte - Einteilung komplexer Aufgaben	
3	K5b Bezug: 140, 141, 143, 144, 145, 146, 149, 150	- Klare Ziele und Wege - Passende Leistungsanforderungen - Klare Strukturen, auch am Arbeitsplatz - Abwesenheit von Druck - Abwesenheit von Angst - Möglichkeiten zur Selbstbestimmung	- Klare Ziele und Wege - Klare Strukturen, auch am Arbeitsplatz - Fähigkeitsadäquate Anforderungen - Sicherheit in der Beurteilung der eigenen Fähigkeiten - Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Selbstbestimmung	Indem sie Orientierung über den Lernstand und über Leistungsfortschritte gibt, hilft sie zur Sicherheit in der Beurteilung eigener Fähigkeiten. Durch die Einteilung komplexer Aufgaben in kleine, handhabbare Teilschritte und durch klare Strukturen, auch am Arbeitsplatz, ermöglicht sie Mitgestaltung und Selbstbestimmung. Auf diese Weise können die Anforderungen den Fähigkeiten angepasst werden.
4	K5c Bezug: 196, 197, 198	- Transparenz im Lernprozess - Abwesenheit von Druck	- Eine von Störungen, Angst und Druck freie Umgebung - Selbstattribution von Erfolgen und - Fremdattribution von Misserfolgen	
5	K5d Bezug: 242, 245, 246, 247, 248, 249	- Einteilung komplexer Aufgaben - Selbstbestimmungsmöglichkeiten		Positive soziale Resonanz fördert die Motivation. Das freundliche Interesse und die Freude über Erfolge des anderen müssen glaubwürdig vermittelt werden. Erfolge sollten als Erfolge des jungen Menschen attribuiert werden. Das gelingt insbesondere auf der Basis einer positiven affektiven Beziehung. Mit Fehlern sollte sachlich umgegangen werden. Die Fremdattribution von Misserfolgen sollte hingenommen werden.
6	K5e Bezug: 284, 286, 289, 290, 293, 294, 297, 305	- angemessenes Anforderungsniveau - Abwesenheit von Belastung durch Andere - bewältigbare Herausforderungen - Selbstwirksamkeitsüberzeugung - Erfolgserlebnisse		
1	K 6 16, 25, 26, 27, 28, 36, 37, 38	Soziale Resonanz fördert die Motivation. Zum Beispiel als: - Positive soziale Resonanz - Fehlerfreundliche soziale Resonanz	Positive soziale Resonanz fördert die Motivation. Sie muss glaubwürdig sein und soll sachlich und wirksam unterstützend mit Fehlern umgehen.	
3	K6b 147, 148	- Positive soziale Resonanz	Eine positive affektive Beziehung verstärkt die positive Wirkung. Leistungsvergleiche mit anderen können im günstigen Fall die Motivation fördern.	
4	K6c / 194	... wenn sie glaubwürdig ist		

Fall	Kat. Nr. Bezug	Reduktion 1 (Redundanzen)	Reduktion 2 (Zusammenfassung)	Zusammenführung Generalisierung
5	K6d 243, 251, 252	<ul style="list-style-type: none">- Wenn der soziale Kontakt „an sich“ als attraktiv wahrgenommen wird- Wenn sie als hilfreich und weiterführend erlebt wird, z.B. durch gute Erklärungen- Wenn – bei guter eigener Leistung – soziale Vergleichsmaßstäbe verfügbar sind		
1	K7 Bezug: 24	Kognitionen zum eigenen Teilhabestreben fördern die Motivation.	Kognitionen zum eigenen Teilhabestreben fördern die Motivation.	
4	K7c 193, 195	Kognitionen zum Teilhabestreben fördern die Motivation. Auch als Beleg dafür, „nicht dumm“ zu sein.		
1	K8 21, 34	Lebensweltbezug fördert die Motivation.	Lebensweltbezug fördert die Motivation.	
2	K8a 105	Lebensweltbezug fördert die Motivation.		
2	K19 104	Soziale Unterstützung fördert die Motivation auch vermittelt, zum Beispiel durch: <ul style="list-style-type: none">- sorgfältig und ordentlich gestaltete Rahmenbedingungen	Soziale Unterstützung wirkt auch vermittelt durch sorgfältig gestaltete Rahmenbedingungen und gut erklärende Lernmedien motivationsfördernd.	
5	K19a 244	Ansprechend gestaltet und gut erklärende Lernmedien fördern die Motivation.		

Selbstwirksamkeit

Fall	Kat. Nr. Bezug	Reduktion 1 (Redundanzen)	Reduktion 2 (Zusammenfassung)	Zusammenführung Generalisierung
1	K 9 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 64	Selbstwirksamkeit wird durch soziale Unterstützung gefördert, zum Beispiel durch: - Hilfe, Ermutigung zum persönlichen Lernstil - Erkennen und Fördern von Talenten - Aufnehmen von Leistungsmotivation - Zulassen von Kritik - Anerkennung (ernst nehmen) - Zutrauen von Verantwortung - Vermeidung von Druck - Positiven Zuspruch - Nicht erwartete Solidarität	Selbstwirksamkeit wird durch soziale Unterstützung gefördert, z.B. durch: - Anerkennung (ernst nehmen) und Zutrauen von Verantwortung - Eine akzeptierende Haltung - Aufnehmen von Leistungsmotivation - Erkennen und Fördern von Talenten - Nicht aufdringliche aber wirksame Hilfe bei der Wahrnehmung der Selbstzuständigkeit und zu einem persönlichen Lernstil - Herstellen von Transparenz sachlogischer Zusammenhänge - Vermeidung bzw. Legitimierung von Druck - Zulassen von Kritik	Schulverweigerung kann Ausdruck zurückgewiesenen Teilhabestrebens sein. Die Betonung der Selbstwirksamkeit kann als Selbstbehauptung gegenüber einer als feindlich erlebten Umwelt verstanden werden. Denn: Selbstwirksamkeit macht von Sozialer Unterstützung unabhängig. Schulverweigerung kann insoweit als Bewältigungshandeln verstanden werden. Selbstwirksamkeit ist ein Kriterium der Selbstdefinition. Die erfolgreiche Bewältigung umfassender, herausfordernder Aufgaben stärkt die Selbstwirksamkeit. Kognitionen zur Selbstverantwortung fördern die Selbstwirksamkeit. Sich Ziele setzen und sich etwas zutrauen, Verantwortung hierfür übernehmen und an sich selbst arbeiten, um seinen Zielen nahe zu kommen.
2	K9a 106, 112	- Zutrauen - positive soziale Resonanz		
3	K9b 152 153, 156, 159, 160, 162	- Eine akzeptierende Haltung - Vermeidung von Druck - Legitimierung von Druck - Hilfe bei der Wahrnehmung der Selbstzuständigkeit - Zutrauen - Herstellen von Transparenz sachlogischer Zusammenhänge		
5	K9d 262, 263, 264	- Wenn sie als hilfreich / wirksam erfahren wird - Wenn sie Wertschätzung vermittelt - Wenn sie zurückhaltend dosiert wird		
6	K9e 299	- durch Informationen über die eigenen Fähigkeiten		
1	K 10 43, 44, 45, 46, 47, 49, 53, 58, 61, 62, 63	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit, zum Beispiel in Form von: - Selbst definierten Herausforderungen.	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit:	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit:
2	K10a 107, 108, 109, 110, 113, 114	- Beruhigung - Förderung der Konzentration - Akzentuierung eigener Strategien - Selbst gesetzte Ziele - Vermeidung von Selbstüberforderung	- Selbst definierten Herausforderungen. - sich selbst klare und realistische Ziele setzen können - Akzentuierung eigener Strategien	- Selbst definierten Herausforderungen. - sich selbst klare und realistische Ziele setzen können - Akzentuierung eigener Strategien
3	K10b 151, 153, 154, 155, 157, 158, 161	- Selbst bestimmten Zielen - Selbst bestimmten Prozessen / Wegen	- soziale Unterstützung abzurufen können - Individuelle Lernförderung - Vermeidung von Selbstüberforderung	- soziale Unterstützung abzurufen können - Individuelle Lernförderung - Vermeidung von Selbstüberforderung
4	K10c 201, 202, 203, 207, 208, 209, 210, 212, 215, 216	- Befähigung, soziale Unterstützung abzurufen - Befähigung, sich selbst klare und realistische Ziele zu setzen	- Beruhigung und Förderung der Konzentration	- Beruhigung und Förderung der Konzentration

Fall	Kat. Nr. Bezug	Reduktion 1 (Redundanzen)	Reduktion 2 (Zusammenfassung)	Zusammenführung Generalisierung
5	K10d 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260	- Individuelle Lernförderung		
6	K10e Bezug: 301, 303	Selbstbestimmung im Lernprozess fördert - Das Selbstbewusstsein - Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung		
1	K11 42	Die erfolgreiche Bewältigung umfassender, herausfordernder Aufgaben stärkt die Selbstwirksamkeit.	Die erfolgreiche Bewältigung umfassender, herausfordernder Aufgaben stärkt die Selbstwirksamkeit.	
2	K11a 110, 115	Die erfolgreiche Bewältigung umfassender, herausfordernder Aufgaben stärkt die Selbstwirksamkeit.		
5	K11d 261	Die erfolgreiche Bewältigung umfassender, herausfordernder Aufgaben stärkt die Selbstwirksamkeit.		
1	K12 51	Schulverweigerung ist Ausdruck selbstwirksamen Handelns.	Schulverweigerung ist Ausdruck selbstwirksamen Handelns. Rebellion oder Verweigerung können Ausdruck zurückgewiesenen Teilhabestrebens sein. Selbstwirksamkeitserwartung als Selbstbehauptung gegenüber einer als feindlich erlebten Umwelt	
4	K12c 199, 200, 201, 204, 205, 206, 211, 213, 214, 214a	Die Entscheidung darüber, für den Schulabschluss zu lernen – oder auch nicht – ist ein Ausdruck von Selbstwirksamkeit. Rebellion kann ein Ausdruck zurückgewiesenen Teilhabestrebens sein. Verweigerung kann ein Ausdruck zurückgewiesenen Teilhabestrebens sein.		
6	K12e 298	Schulverweigerung ist Ausdruck selbstwirksamen Handelns		
2	K20 111	Selbstwirksamkeitserwartung als Selbstbehauptung gegenüber einer als feindlich erlebten Umwelt		
1	K13 59	Kognitionen zur Selbstverantwortung fördern die Selbstwirksamkeit.	Kognitionen zur Selbstverantwortung fördern die Selbstwirksamkeit. - Sich Ziele setzen und sich etwas zutrauen - Eigene Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg - Arbeit an sich selbst, um sich zu verbessern	
2	K13a 106, 115, 116, 117	- Eigene Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg - Arbeit an sich selbst, um sich zu verbessern - Sich Ziele setzen - Sich selbst etwas zutrauen		
5	K24 254	Selbstwirksamkeitsüberzeugung macht soziale Unterstützung im subjektiven Empfinden u. U. entbehrlich.	Selbstwirksamkeit macht von Sozialer Unterstützung unabhängig.	
6	K24a 300	Selbstwirksamkeit macht von Sozialer Unterstützung unabhängig.		
6	K25 302	Selbstwirksamkeit ist ein Kriterium der Selbstdefinition (also ein Risikofaktor im Falle zu hoher Erwartungen an sich selbst).	Selbstwirksamkeit ist ein Kriterium der Selbstdefinition.	

Soziale Unterstützung

Fall	Kat. Nr. Bezug	Reduktion 1 (Redundanzen)	Reduktion 2 (Zusammenfassung)	Zusammenführung Generalisierung
1	K14 65, 68, 70, 78, 79, 83, 84, 85, 87, 91, 92, 93, 94, 95	<p>Wirkungen Sozialer Unterstützung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Akzeptanz individueller Handlungsmotive unterstützt die Selbstdefinition als Erwachsener - Vorbehaltlose Akzeptanz gibt Sicherheit - Anteilnahme an eigenen Problemen bestätigt das Selbst - Interesse an der eigenen Person bestätigt das Selbst - Stärkung der Motivation durch Vermittlung zwischen Anstrengung und Erfolg - Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung - Hilfe zur Überwindung von Motivationsproblemen - Hilfe zur Schärfung bzw. zur Korrektur der Selbstwahrnehmung 	<p>Wirkungen Sozialer Unterstützung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gewährung von Rückhalt - Akzeptanz individueller Handlungsmotive unterstützt die Selbstdefinition als Erwachsener - Interesse an der eigenen Person und Anteilnahme an Problemen bestätigt das Selbst - Ermutigung, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen - Gibt Orientierung, z.B. durch Rückmeldungen zu den eigenen Leistungen - Stärkung der Motivation durch Vermittlung zwischen Anstrengung und Erfolg - Stärkt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung - Vermittlung weiterführender Hilfen - Ermutigung, Soziale Unterstützung auch in Zukunft abzurufen 	<p>Der Stellenwert gemeinschaftlichen Lernens ist abhängig von den individuellen Bedürfnissen. Soziale Gruppen sind nicht von sich aus mit sozialer Unterstützung assoziiert. Sie können störend und ablenkend wirken und unter besonders ungünstigen Bedingungen sogar die eigene Entwicklung gefährden.</p> <p>Unterlassene Soziale Unterstützung wird als soziale Kränkung erfahren, als Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen Person und gegenüber eigenen Problemen. Dies umso mehr, wenn die Unterlassung mit der Ausübung von Druck einhergeht, der als unangemessen erlebt wird. Wenn innerhalb eines hierarchischen Gefalles die Selbstbehauptung nicht möglich erscheint, kann das zu Verzweiflung und Resignation führen.</p> <p>Durch die Gewährung von Sozialer Unterstützung können Menschen die Rolle „bedeutsamer Anderer“ im Sinne ROGERS (1987) einnehmen.</p> <p>Soziale Unterstützung wird unter folgenden Bedingungen als positiv erlebt: Sie nimmt den Anderen ernst und anerkennt seine besondere Art. Sie akzeptiert z. B. die Fremdattribution von Misserfolgen. Sie bietet sich aktiv an und lässt so wirkliches Interesse erkennen. Sie wird ohne die Erwartung von Gegenleistungen gewährt. Sie berücksichtigt individuelle Benachteiligungen und gleicht diese nach Möglichkeit aus. Sie akzeptiert die eigenen Lösungswege und unterstützt die Selbststeuerung. Art und Umfang sind mit dem Jugendlichen ausgehandelt und werden im</p>
2	K14a 121, 123, 125, 126, 127, 132, 133, 134, 135	<ul style="list-style-type: none"> - Befähigung, soziale Unterstützung in Zukunft aktiv abzurufen - Hilfe zur Problemlösung - Bestätigung für das Selbst - Nachhaltige Ermutigung - Erlernen nachhaltiger Erfolgsstrategien - Stärkung des Selbstvertrauens 		
3	K14b 163, 168, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 184, 185, 186	<ul style="list-style-type: none"> - Ermutigung, Soziale Unterstützung auch in Zukunft abzurufen - Hilfe bei Problemlösung durch Außenperspektive - Zuversicht, Ermutigung - Befähigung zur Selbsthilfe - Gewährung von Rückhalt - Ermutigung, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen - Orientierung - Sicherheit - Vermittlung nachhaltiger Problemlösestrategien - Hilfe zur Übernahme von Selbstverantwortung 		
4	K14c 233, 237	<ul style="list-style-type: none"> - Hilft, auch in Zukunft Soziale Unterstützung in Anspruch zu nehmen - Stärkt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung 		
5	K14d 255, 277	Übung, Soziale Unterstützung auch in Zukunft einzufordern.		
6	K14e 312, 313, 314, 315, 317	<ul style="list-style-type: none"> - Vermittlung weiterführender Hilfen - Positive Resonanz fördert die Motivation - Gibt Orientierung, z.B. durch Rückmeldungen zu den eigenen Leistungen 		

Fall	Kat. Nr. Bezug	Reduktion 1 (Redundanzen)	Reduktion 2 (Zusammenfassung)	Zusammenführung Generalisierung
1	K15 66, 67, 68, 69, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 88, 89, 90	<p>Soziale Unterstützung wird unter folgenden Bedingungen als positiv erlebt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie drängt sich nicht auf. - Sie ist mit Humor verbunden. - Sie akzeptiert die eigenen Lösungswege. - Sie ist fehlerfreundlich. - Sie nimmt den Anderen ernst und anerkennt seine Geschichte und seine Art. - Sie beschränkt sich auf die Bereiche, in denen sie nachgefragt / akzeptiert ist. - Sie macht keinen – bzw. entlastet von vorhandenem Druck. - Sie unterstützt die Selbststeuerung. - Sie vermittelt Wertschätzung. - Sie wird durch selbst gewählte „bedeutsame Andere“ gewährt. - Sie wird durch verschiedene Menschen erbracht. 	<p>Soziale Unterstützung wird unter folgenden Bedingungen als positiv erlebt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie nimmt den Anderen ernst und anerkennt seine besondere Art. Sie akzeptiert z. B. die Fremdattribution von Misserfolgen. - Sie bietet sich aktiv an und lässt so wirkliches Interesse erkennen. - Sie wird ohne die Erwartung von Gegenleistungen gewährt. - Sie berücksichtigt individuelle Benachteiligungen und gleicht diese nach Möglichkeit aus. 	<p>Verlauf der Hilfe angepasst. Sie entlastet von Druck oder übt Druck nur im Einvernehmen aus. Sie wird als kompetent und wirksam erlebt. Sie ist verlässlich, aufmerksam, fürsorglich und verfügbar, wenn sie gebraucht wird. Sie ist fehlerfreundlich. Sie gibt positive Rückmeldungen, spricht aber auch kritische Fragen offen und direkt an. Sie ist mit Humor verbunden. Sie wird auf der Basis positiv gefärbter Beziehungen erbracht. Nähe und Distanz sind bedarfsabhängig individuell ausbalanciert.</p> <p>Wirkungen Sozialer Unterstützung: Gewährung von Rückhalt Akzeptanz individueller Handlungsmotive unterstützt die Selbstdefinition als Erwachsener Interesse an der eigenen Person und Anteilnahme an Problemen bestätigt das Selbst Ermutigung, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen Gibt Orientierung, z.B. durch Rückmeldungen zu den eigenen Leistungen Stärkung der Motivation durch Vermittlung zwischen Anstrengung und Erfolg Stärkt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung Vermittlung weiterführender Hilfen Ermutigung, Soziale Unterstützung auch in Zukunft abzurufen</p>
2	K15a 116, 117, 119, 120, 124, 128, 129, 130	<ul style="list-style-type: none"> - Sie berücksichtigt individuelle Benachteiligungen und gleicht diese nach Möglichkeit aus. - Sie akzeptiert oder unterstützt die Fremdattribution von Misserfolgen. - Sie orientiert sich am tatsächlichen Unterstützungsbedarf. - Sie zeigt durch Individualisierung Wertschätzung. - Sie wird ohne die Erwartung von Gegenleistungen gewährt. - Sie ist verlässlich. - Sie macht keinen Druck. - Sie entlastet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sie akzeptiert die eigenen Lösungswege und unterstützt die Selbststeuerung. - Art und Umfang sind mit dem Jugendlichen ausgehandelt und werden im Verlauf der Hilfe angepasst. - Sie entlastet von Druck oder übt Druck nur im Einvernehmen aus. - Sie wird als kompetent und wirksam erlebt. - Sie ist verlässlich, aufmerksam, fürsorglich und verfügbar, wenn sie gebraucht wird. - Sie ist fehlerfreundlich. - Sie gibt positive Rückmeldungen, spricht aber auch kritische Fragen offen und direkt an. - Sie ist mit Humor verbunden. - Sie wird auf der Basis positiv gefärbter Beziehungen erbracht. - Nähe und Distanz sind bedarfsabhängig individuell ausbalanciert. 	<p>Verlässliche soziale Unterstützung ist bedeutsamer als räumliche Nähe und ist nicht an diese gebunden. Sie vermittelt sich personenunabhängig z.B. über sorgfältig und fürsorglich gestaltete Bedingungen (z.B. Lernmaterial).</p>
3	K15b 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 175, 177, 181, 183	<ul style="list-style-type: none"> - Sie ist aufmerksam und fürsorglich. - Sie ist dem individuellen Bedarf angemessen. - Sie handelt den Bedarf mit dem Empfänger der Unterstützung aus. - Sie gibt hilfreiche Informationen. - Sie wird auf der Basis einer positiv gefärbten Beziehung gewährt. - Sie übt Druck nur in dem Umfang aus, wie es dem Einvernehmen entspricht. - Sie spricht kritische Fragen offen und direkt an. - Sie wird durch Personen gewährt, die als „bedeutsame Andere“ im Sinne ROGERS (1987) gesehen werden können. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sie ist aufmerksam, fürsorglich und verfügbar, wenn sie gebraucht wird. - Sie ist fehlerfreundlich. - Sie gibt positive Rückmeldungen, spricht aber auch kritische Fragen offen und direkt an. - Sie ist mit Humor verbunden. - Sie wird auf der Basis positiv gefärbter Beziehungen erbracht. - Nähe und Distanz sind bedarfsabhängig individuell ausbalanciert. 	<p>Verlässliche soziale Unterstützung ist bedeutsamer als räumliche Nähe und ist nicht an diese gebunden. Sie vermittelt sich personenunabhängig z.B. über sorgfältig und fürsorglich gestaltete Bedingungen (z.B. Lernmaterial).</p>
4	K15c 219, 221,	<ul style="list-style-type: none"> - Nähe und Distanz sind bedarfsabhängig individuell ausbalanciert. 		

Fall	Kat. Nr. Bezug	Reduktion 1 (Redundanzen)	Reduktion 2 (Zusammenfassung)	Zusammenführung Generalisierung
	222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238	<ul style="list-style-type: none"> - Art und Umfang sind mit dem Jugendlichen ausgehandelt. - Sie berücksichtigt Entwicklungen im Verlauf der Hilfe (Verlaufsdiagnostik) - Sie wird als wirksam erwartet bzw. erlebt. - Sie wird durch „bedeutsame Andere“ im Sinne ROGERS (1987) gewährt. - Sie lässt wirkliches Interesse am Betroffenen erkennen. - Sie gibt positive Rückmeldungen. - Sie bietet sich aktiv an. - Sie berücksichtigt individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten. 		
5	K15d 255, 266, 267, 268, 271, 274, 275, 276	<ul style="list-style-type: none"> - Sie Orientiert sich am Einzelnen. - Sie erfolgt auf der Basis einer vertrauensvollen, verlässlichen Beziehung. - Sie wird als freundlich und aufmerksam wahrgenommen. - Sie zeigt Interesse am Empfänger. - Sie wird als kompetent eingestuft. - Art und Umfang der Einflussnahme werden abhängig vom Bedarf ausbalanciert. - Sie wird als wirksam erlebt. - Sie wird durch den Empfänger akzeptiert. - Sie ist verfügbar, wenn sie gebraucht wird. 		
1	K16 70, 71, 72, 73, 74,	<p>Unterlassene Soziale Unterstützung wird als soziale Kränkung erfahren, zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Als Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen Person und gegenüber eigenen Problemen. <p>Insbesondere wenn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Unterlassung mit als unangemessen erlebtem Druck einhergeht. - Die Unterlassung innerhalb eines hierarchischen Gefälles zwischen potentielltem Unterstützer und Bedürftigem erfolgt. 	<p>Unterlassene Soziale Unterstützung wird als soziale Kränkung erfahren, als Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen Person und gegenüber eigenen Problemen. Dies umso mehr, wenn die Unterlassung mit der Ausübung von Druck einhergeht, der als unangemessen erlebt wird. Wenn innerhalb eines hierarchischen Gefälles die Selbstbehauptung nicht möglich erscheint, kann das zu Verzweiflung und Resignation führen.</p>	
2	K16a 118, 119	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn Konflikte nicht ausgetragen werden und ungelöst bleiben - und kann zu Verzweiflung und Resignation führen. 		
3	K16b 167	<ul style="list-style-type: none"> - Unterlassene Soziale Unterstützung wird als soziale Kränkung erfahren. 		
4	K16c 218	<ul style="list-style-type: none"> - Soziale Unterstützung, der es am Ausdruck von Wertschätzung mangelt, wird als soziale Kränkung empfunden. 		
5	K16d 273	<ul style="list-style-type: none"> - z.B. wenn nicht gelöste Konflikte zum Anlass für den Ausschluss von einer Förderung genommen werden. 		

Fall	Kat. Nr. Bezug	Reduktion 1 (Redundanzen)	Reduktion 2 (Zusammenfassung)	Zusammenführung Generalisierung
6	K16e 307, 308, 309, 310, 316	Zum Beispiel: - Mangelnde Akzeptanz der eigenen besonderen Art des Fühlens, Denkens und Handelns - Ausschluss aufgrund fehlender Zuständigkeit wird als Desinteresse an der eigenen Person verstanden.		
1	K17 86	- Verlässliche soziale Unterstützung ist bedeutsamer als räumliche Nähe und ist nicht an diese gebunden.	Verlässliche soziale Unterstützung ist bedeutsamer als räumliche Nähe und ist nicht an diese gebunden. Sie vermittelt sich personenunabhängig z.B. über sorgfältig und fürsorglich gestaltete Bedingungen (z.B. Lernmaterial).	
2	K17a 122	- Soziale Unterstützung kann auch vermittelt, z.B. über sorgfältig und fürsorglich gestaltete Bedingungen (z.B. Lernmaterial) vermittelt werden.		
5	K17d 278	- Soziale Unterstützung vermittelt sich auch über hilfreiche, sorgfältig aufbereitete Materialien.		
6	K17e 292	- Soziale Unterstützung vermittelt sich auch durch attraktiv gestaltete Lernmedien.		
2	K21 131	Soziale Gruppen sind nicht von sich aus mit sozialer Unterstützung assoziiert. Unerwünschte Wirkungen: - Sie können störend, ablenkend wirken.	Der Stellenwert gemeinschaftlichen Lernens ist abhängig von den individuellen Bedürfnissen. Soziale Gruppen sind nicht von sich aus mit sozialer Unterstützung assoziiert. Sie können störend und ablenkend wirken und unter besonders ungünstigen Bedingungen sogar die eigene Entwicklung gefährden.	
4	K21a 220	- Eine Konzentration delinquengefährdeter Jugendlicher ohne hinreichende pädagogische Einflussnahme fördert die delinquente Entwicklung Einzelner.		
5	K21 269, 272	- Der Stellenwert gemeinschaftlichen Lernens ist abhängig von den individuellen Bedürfnissen.		
6	K21e 306	- Soziale Gruppen sind nicht von sich aus mit sozialer Unterstützung assoziiert.		
2	K22 132, 133, 134, 135	- Durch die Gewährung von Sozialer Unterstützung können Menschen die Rolle „bedeutsamer Anderer“ im Sinne ROGERS (1987) einnehmen.	Durch die Gewährung von Sozialer Unterstützung können Menschen die Rolle „bedeutsamer Anderer“ im Sinne ROGERS (1987) einnehmen.	

4.2.2.4 Abschließende Reduktion und Zusammenführung

Im dritten und letzten Schritt der Analyse wurden die zusammengeführten und generalisierten Kategorien getrennt nach Klassifizierungen nebeneinander gestellt, so dass eine abschließende Reduktion möglich war (ausgegraute Textstellen). Die verbliebenen Ergebnisse wurden dann in einen sachlogischen Textzusammenhang gebracht. Dieser ist im Anschluss an die Darstellung in der Tabelle zusammenhängend wiedergegeben.

Teilhabestreben	Motivation	Selbstwirksamkeit	Soziale Unterstützung
<p>Auch Schulverweigerer streben nach Teilhabe.</p> <p>3 Ein Schulabschluss ist für sie Ausdruck von Normalität und Kriterium der Selbstdefinition als Erwachsene. Er entscheidet über ihre Teilhabechancen. Damit ist er in dreifacher Hinsicht Ausdruck von gesellschaftlicher Zugehörigkeit. Schulverweigerer befinden sich in einem Dilemma zwischen der Ablehnung der Schule und dem Wunsch nach einem Schulabschluss. Sie stehen unter Druck, weil sie wissen, dass das Zeitfenster für den Abschluss der Schule begrenzt ist.</p> <p>In dieser Not möchten sie wahrgenommen und ernst genommen werden.</p>	<p>6 Wenn Schulverweigerer erneut für einen Schulabschluss lernen, ist die Überzeugung, erfolgreich sein zu können, besonders bedeutsam für ihre Lernmotivation. Sie kann auch vermittelt durch sorgfältig gestaltete Rahmenbedingungen und gut erklärende Lernmedien gewährt werden.</p> <p>8 Soziale Unterstützung kann den eigenen Kognitionen zum Teilhabestreben eine solide Basis geben und so die Erfolgszuversicht maßgeblich fördern. Dazu muss sie als wirksam erlebt werden.</p> <p>Indem sie Orientierung über den Lernstand und über Leistungsfortschritte gibt, hilft sie zur Sicherheit in der Beurteilung eigener Fähigkeiten.</p> <p>10 Durch die Einteilung komplexer Aufgaben in kleine, handhabbare Teilschritte und durch klare Strukturen, auch am Arbeitsplatz, werden Mitgestaltung und Selbstbestimmung ermöglicht. Auf diese Weise können die Anforderungen den Fähigkeiten angepasst werden.</p>	<p>2 Schulverweigerung kann Ausdruck zurückgewiesenen Teilhabestrebens sein. Die Betonung der Selbstwirksamkeit kann als Selbstbehauptung gegenüber einer als feindlich erlebten Umwelt verstanden werden. Denn: Selbstwirksamkeit macht von Sozialer Unterstützung unabhängig. Schulverweigerung kann insoweit als Bewältigungshandeln verstanden werden.</p> <p>Selbstwirksamkeit ist ein Kriterium der Selbstdefinition.</p> <p>5 Die erfolgreiche Bewältigung umfassender, herausfordernder Aufgaben stärkt die Selbstwirksamkeit.</p> <p>7 Kognitionen zur Selbstverantwortung fördern die Selbstwirksamkeit. Sich Ziele setzen und sich etwas zutrauen, Verantwortung hierfür übernehmen und an sich selbst arbeiten, um seinen Zielen nahe zu kommen.</p>	<p>Der Stellenwert gemeinschaftlichen Lernens ist abhängig von den individuellen Bedürfnissen.</p> <p>1 Soziale Gruppen sind nicht von sich aus mit sozialer Unterstützung assoziiert. Sie können störend und ablenkend wirken und unter besonders ungünstigen Bedingungen sogar die eigene Entwicklung gefährden. Unterlassene Soziale Unterstützung wird als soziale Kränkung erfahren, als Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen Person und gegenüber eigenen Problemen. Dies umso mehr, wenn die Unterlassung mit der Ausübung von Druck einhergeht, der als unangemessen erlebt wird. Wenn innerhalb eines hierarchischen Gefälles die Selbstbehauptung nicht möglich erscheint, kann das zu Verzweiflung und Resignation führen.</p> <p>4 Durch die Gewährung von sozialer Unterstützung können Menschen die Rolle „bedeutsamer Anderer“ im Sinne ROGERS (1987) einnehmen.</p> <p>11 Soziale Unterstützung wird unter folgenden Bedingungen als positiv erlebt: Sie nimmt den anderen ernst und achtet seine besondere Art. Sie akzeptiert z. B. die Fremdattribution von Misserfolgen. Sie bietet sich aktiv an und lässt so wirkliches Interesse erkennen. Sie wird ohne die Erwartung von Gegenleistungen gewährt. Sie berücksichtigt individuelle Benachteiligungen und gleicht diese nach Möglichkeit aus.</p>

Teilhabebestreben	Motivation	Selbstwirksamkeit	Soziale Unterstützung
	<p>Positive soziale Resonanz fördert die Motivation. Das freundliche Interesse und die Freude über Erfolge des anderen müssen glaubwürdig vermittelt werden. Erfolge sollten als Erfolge des jungen Menschen attribuiert werden. Das gelingt insbesondere auf der Basis einer positiven affektiven Beziehung. Mit Fehlern sollte sachlich umgegangen werden. Die Fremdattribution von Misserfolgen sollte hingenommen werden.</p>	<p>Selbstbestimmung im Lernprozess fördert die Selbstwirksamkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbst definierte Herausforderungen. - sich selbst klare und realistische Ziele setzen können - Individuelle Lernförderung - Akzentuierung eigener Strategien - soziale Unterstützung einfordern können - Vermeidung von Selbstüberforderung - Beruhigung und Förderung der Konzentration 	<p>Sie akzeptiert die eigenen Lösungswege und unterstützt die Selbststeuerung. Art und Umfang sind mit dem Jugendlichen ausgehandelt und werden im Verlauf der Hilfe angepasst. Sie entlastet von Druck oder übt Druck nur im Einvernehmen aus. Sie wird als kompetent und wirksam erlebt. Sie ist verlässlich, aufmerksam, fürsorglich und verfügbar, wenn sie gebraucht wird. Sie ist fehlerfreundlich. Sie gibt positive Rückmeldungen, spricht aber auch kritische Fragen offen und direkt an. Sie ist mit Humor verbunden. Sie wird auf der Basis positiv gefärbter Beziehungen erbracht. Nähe und Distanz sind bedarfsabhängig individuell ausbalanciert.</p> <p>Wirkungen sozialer Unterstützung:</p> <p>Gewährung von Rückhalt. Die Akzeptanz individueller Handlungsmotive unterstützt die Selbstdefinition als Erwachsener.</p> <p>9 Interesse an der eigenen Person und Anteilnahme an Problemen bestätigen das Selbst und ermutigen, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen. Gibt Orientierung, z.B. durch Rückmeldungen zu den eigenen Leistungen. Stärkung der Motivation durch Vermittlung zwischen Anstrengung und Erfolg. Unterstützung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Vermittlung weiterführender Hilfen. Ermutigung, soziale Unterstützung auch in Zukunft abzurufen</p> <p>12 Verlässliche soziale Unterstützung ist bedeutsamer als räumliche Nähe und ist nicht an diese gebunden. Sie vermittelt sich personenunabhängig z.B. über sorgfältig und fürsorglich gestaltete Bedingungen (z.B. Lernmaterial).</p>

1 Soziale Gruppen sind nicht von sich aus mit sozialer Unterstützung assoziiert. Sie können störend und ablenkend wirken und unter besonders ungünstigen Bedingungen sogar die eigene Entwicklung gefährden. Unterlassene soziale Unterstützung bei schwerwiegenden Problemen wird als Kränkung erfahren, als Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen Person. Wenn statt der erwarteten Unterstützung Druck ausgeübt wird und wenn innerhalb eines hierarchischen Gefälles eine Selbstbehauptung nicht möglich erscheint, kann das zu Verzweiflung und Resignation führen.

2 Schulverweigerung kann somit als Reaktion auf eine erfahrene Zurückweisung des Teilhabestrebens verstanden werden. Die der Verweigerung immanente Betonung der Selbstwirksamkeit kann als Selbstbehauptung gegenüber einer als feindlich erlebten Umwelt verstanden werden. Sie soll von einer sozialen Unterstützung, die als ihr Gegenteil empfunden wurde, unabhängig machen. Schulverweigerung kann insoweit als Bewältigungshandeln verstanden werden.

3 Ein Schulabschluss bleibt aber auch für Schulverweigerer Ausdruck von Normalität und Kriterium der Selbstdefinition als Erwachsene. Er entscheidet über ihre Teilhabechancen. Damit ist er in dreifacher Hinsicht Ausdruck von gesellschaftlicher Zugehörigkeit. Schulverweigerer befinden sich in einem Dilemma zwischen der Ablehnung der Schule und dem Wunsch nach einem Schulabschluss. Sie stehen unter Druck, weil sie wissen, dass das Zeitfenster für den *Abschluss der Schule* begrenzt ist.

4 Durch die Gewährung von sozialer Unterstützung können Menschen die Rolle „bedeutsamer Anderer“ im Sinne ROGERS (1987) einnehmen. Sie können dazu beitragen, seelische Verletzungen zu heilen und bisher versäumte Entwicklungen der Persönlichkeit nachzuholen.

5 Die Unterstützung bei der erfolgreichen Bewältigung umfassender, herausfordernder Aufgaben bietet hierfür einen geeigneten Ansatzpunkt, denn wie keine andere Erfahrung stärkt diese die Selbstwirksamkeit.

6 Wenn Schulverweigerer erneut für einen Schulabschluss lernen, ist die Überzeugung, erfolgreich sein zu können, besonders bedeutsam für ihre Lernmotivation.

7 Kognitionen zur Selbstverantwortung unterstützen diese Überzeugung: Sich Ziele setzen und sich etwas zutrauen, Verantwortung hierfür übernehmen und an sich selbst arbeiten, um seinen Zielen nahe zu kommen.

8 Soziale Unterstützung kann den eigenen Kognitionen zum Teilhabestreben eine solide Basis geben und so die Erfolgszuversicht maßgeblich fördern. Dazu muss sie als wirksam erlebt werden und Rückhalt gewähren.

9 Die jungen Menschen wünschen sich, glaubhaftes Interesse an der eigenen Person und Anteilnahme an Problemen zu spüren. Positive soziale Resonanz fördert die Motivation. Das freundliche Interesse und die Freude über Erfolge des anderen müssen glaubwürdig vermittelt werden. Erfolge sollten als Erfolge des jungen Menschen attribuiert werden. Das gelingt insbesondere auf der Basis einer positiven affektiven Beziehung, in der Nähe und Distanz individuell ausbalanciert sind.

Die jungen Menschen wünschen sich eine Ermutigung, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen. Sie benötigen Orientierungshilfen, z.B. durch Rückmeldungen zu den eigenen Leistungen. Solche Rückmeldungen können durch Vermittlung zwischen Anstrengung und Erfolg zur Stärkung der Motivation beitragen.

10 Durch die Einteilung komplexer Aufgaben in kleine, handhabbare Teilschritte und durch klare Strukturen, auch am Arbeitsplatz, werden Mitgestaltung und Selbstbestimmung ermöglicht und die Anforderungen können den Fähigkeiten angepasst werden. Mit Fehlern sollte sachlich umgegangen werden. Die Fremdattribution von Misserfolgen sollte hingenommen werden.

11 Damit soziale Unterstützung als positiv erlebt wird, muss sich der Empfänger ernst genommen und in seiner besonderen Art anerkannt fühlen. Die Unterstützung soll nicht an die Erwartung von Gegenleistungen gebunden sein. Sie berücksichtigt individuelle Benachteiligungen und gleicht diese nach Möglichkeit aus. Sie akzeptiert die eigenen Lösungswege des Unterstützten und hilft ihm bei der Selbststeuerung. Art und Umfang werden mit

dem Jugendlichen ausgehandelt und werden im Verlauf der Hilfe den Entwicklungsfortschritten angepasst. Soziale Unterstützung entlastet von Druck und übt – wenn überhaupt – Druck nur in dem Umfang aus, wie er gewünscht und akzeptiert ist.

Damit die soziale Unterstützung angenommen wird, muss sie als kompetent und wirksam erlebt werden. Sie sollte humorvoll sein, dabei verlässlich, aufmerksam, fürsorglich und verfügbar, wenn sie gebraucht wird. Fehler sollten als Anlass verstanden werden, es in Zukunft besser zu machen. Die soziale Unterstützung gibt positive Rückmeldungen, spricht aber auch kritische Fragen offen und direkt an.

12 Verlässliche soziale Unterstützung ist bedeutsamer als räumliche Nähe und ist nicht an diese gebunden. Sie vermittelt sich auch personenunabhängig z.B. über sorgfältig und fürsorglich gestaltete Bedingungen (z.B. Lernmaterial).

4.2.3 Zielkontrolle

Aus dem durch die Interviews zusammengetragenen Datenbestand lassen sich nachvollziehbare Rückschlüsse auf die im theoretischen Teil der Arbeit hergeleiteten Konstrukte herleiten. Die in den Interviews zum Ausdruck gebrachten subjektiven Theorien der Betroffenen korrespondieren mit den wissenschaftstheoretischen Betrachtungen aus dem zweiten Kapitel.

DER ABGLEICH DER ZIELE UND ERGEBNISSE IM EINZELNEN

- ❑ Ziel: Die Einlassungen der interviewten jungen Menschen untermauern oder widerlegen die Grundannahme der Studie, Schulverweigerung als entwicklungsbezogenes Bewältigungshandeln einordnen zu können.
 - ❑ Ergebnis: Die befragten jungen Menschen erlebten die Bewältigung der mit dem Schulbesuch verbundenen Probleme als schwerwiegend und überfordernd. Sie beklagten diesbezüglich einen Mangel an sozialer Unterstützung und erlebten dies als Kränkung der eigenen Person **1**. Schulverweigerung wird damit als Reaktion auf erfahrene Zurückweisung des eigenen Strebens nach Teilhabe verstehbar. Der betonte Rückzug auf ein autonomes Verhalten erscheint als Form der Selbstbehauptung gegenüber einer als feindlich erlebten Umwelt **2**.
 - ❑ Fazit: Schulverweigerung ist entwicklungsbezogenes Bewältigungshandeln.
 - ❑ Ziel: Aus den Äußerungen der jungen Menschen lassen sich einzelfallbezogen Hinweise auf die mit dem Bewältigungshandeln verbundenen Risiken und auf die darin aufscheinenden Ressourcenbereiche herausarbeiten.
 - ❑ Ergebnis: Verweigerung als Reaktion auf Gleichgültigkeit oder Druck ist wenig geeignet, um die eigentlich erwartete soziale Unterstützung zu mobilisieren. Das Handeln führt in der Systemlogik der Schule zu weiterem Ausschluss und Druck (vgl. § 90 SchG-BW). Die übersteigerte Betonung der Selbstwirksamkeit trägt dazu bei, soziale Unterstützung von sich aus gar nicht nachzufragen **2**. Schulverweigerer bewegen sich somit in einem Teufelskreis, der durchbrochen werden muss.
- Die durch die Befragten geäußerte Enttäuschung über das Unterlassen einer erhofften sozialen Unterstützung weist auf das Potential hin, soziale

Unterstützung bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Abschluss der Schule* annehmen zu wollen **1**. Offensichtlich sind damit besondere Anforderungen verbunden. Insbesondere darf soziale Unterstützung nicht mit der zum Schutzschild erhobenen Selbstwirksamkeit in Konkurrenz treten. Die jungen Menschen wünschen sich eine Ermutigung, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen. Darauf bezogen benötigen sie Rückendeckung **10** und wirksame Unterstützung, wo sie nachgefragt wird **9**. Sie möchten glaubhaftes Interesse an ihrer Person und Anteilnahme an ihren Problemen spüren **9**.

- ❑ Fazit: Schulverweigerung als Bewältigungshandeln ist hoch riskant. Aber es beinhaltet Ressourcen, die für den Förderprozess nutzbar sind.

- ❑ Ziel: Die interviewten jungen Menschen nehmen in ihren Äußerungen Bezug auf die Bedeutung, die sie dem *Abschluss der Schule* im Hinblick auf ihre Teilhabechancen zumessen. Es wird deutlich, ob bzw. inwieweit ihr Streben nach Teilhabe als Ressource für ihre eigenen schulischen Anstrengungen und für ihre schulische Förderung zur Verfügung steht.
- ❑ Ergebnis: Ein Schulabschluss ist für die Schulverweigerer Ausdruck von Normalität und Kriterium ihrer Selbstdefinition als Erwachsene. Er entscheidet über Teilhabechancen **3**. Der *Abschluss der Schule* stellt eine umfassende herausfordernde Aufgabe dar, an die soziale Unterstützung anknüpfen kann **5**. Soziale Unterstützung kann den eigenen Kognitionen zum Teilhabestreben eine solide Basis geben und so die Erfolgszuversicht maßgeblich fördern **8**.
- ❑ Fazit: Die Schulverweigerer messen dem *Abschluss der Schule* hohe Bedeutung zu. Im *Abschluss der Schule* operationalisiert sich das Streben nach Teilhabe, das als Ressource für die Förderung zur Verfügung steht.

- ❑ Ziel: Die jungen Menschen nehmen in ihren Aussagen Bezug auf die Motivation als Ressource und als Quelle eigener Anstrengungen im Förderprozess und geben Hinweise auf deren Entwicklung während ihrer Zeit bei der Flex-Fernschule und auf die subjektiv relevanten Wirkzusammenhänge.
- ❑ Ergebnis: Die Jugendlichen äußern sich zu Kognitionen, die hilfreich sind für das Vertrauen, das angestrebte Ziel auch erreichen zu können **6**. Diese Kognitionen beziehen sich vorwiegend auf die Selbstverantwortung, die durch das Setzen von Zielen, durch Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten

und durch Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung operationalisiert wird **7**. Damit sind wesentliche Aspekte motivationaler Kompetenz angesprochen (RHEINBERG u. SALISCH 2008). Die soziale Unterstützung kann diesem Bemühen eine solide Basis geben und die Erfolgszuversicht erhöhen **8**. Ermutigung, Anerkennung und Orientierungshilfen durch Rückmeldungen zu den erbrachten Leistungen fördern die Motivation **9**.

- ❑ Fazit: Der *Abschluss der Schule* stellt auch bei Schulverweigerern ein starkes Motiv dar, welches als Ressource nutzbar ist. Motivationsbezogene Kognitionen spielen im Lernprozess eine große Rolle. Die soziale Unterstützung stützt diese Prozesse. Anstrengungsbezogene soziale Resonanz ist als motivationsfördernder Wirkfaktor angesprochen.

- ❑ Ziel: Die Befragten machen in ihren Aussagen deutlich, inwieweit Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Ressource eigener Anstrengungen und im Förderprozess eine Rolle spielte, und geben Hinweise auf deren Entwicklung während ihrer Zeit bei der Flex-Fernschule und auf die subjektiv relevanten Wirkzusammenhänge.

- ❑ Ergebnis: Selbstwirksamkeit tritt zunächst im Rahmen der Verweigerung in Erscheinung **2**. Die Erfahrung, die herausfordernde Aufgabe Abschluss der Schule mithilfe sozialer Unterstützung zu bewältigen, stärkt die Selbstwirksamkeit **5**. Die Überzeugung, erfolgreich sein zu können, ist besonders bedeutsam für die Lernmotivation **6**. Erfolge im Förderprozess sollten als Erfolge der jungen Menschen attribuiert werden **9**. Die Fremdattribuierung von Misserfolgen sollte hingenommen werden. Die Einteilung komplexer Aufgaben in handhabbare Teilaufgaben und klare Strukturen ermöglichen Mitgestaltung und Selbstbestimmung **10**.

- ❑ Fazit: Selbstwirksamkeitsüberzeugung hat eine hohe Bedeutung für den Lernprozess. Sie hängt in hohem Maß von der sozialen Unterstützung ab.

- ❑ Ziel: Die jungen Menschen äußern sich zur subjektiven Bedeutung sozialer Unterstützung in ihrem persönlichen Förderprozess und erhellen durch ihre Exploration ob – und, wenn ja, in welcher Art und Weise soziale Unterstützung dabei wirksam wurde.

- ❑ Ergebnis: Enttäuschung über erwartete, jedoch nicht gewährte soziale Unterstützung spielt bei der Entstehung von Schulverweigerung eine Rolle **1**. Indem die Schulverweigerer mit einem betont autonomen Verhalten auf diese Kränkung reagieren, wird ein Kreislauf von Ausschluss und opposi-

tionellem Verhalten begünstigt **2**. Die soziale Unterstützung ist der Schlüssel zur Heilung der seelischen Verletzungen und gibt Hilfe zur persönlichen Entwicklung **4**. Wenn sie hilft, herausfordernde Aufgaben zu bewältigen, stärkt sie die Selbstwirksamkeit **5**. Dabei kommt es insbesondere darauf an, durch soziale Unterstützung die Zuversicht auf Erfolg zu vermitteln. Die soziale Resonanz im Sinne von glaubhaftem Interesse am Fortschritt des anderen und Anteilnahme an seinem Weg hat dabei besondere Bedeutung. Dies vermittelt sich besonders gut auf der Basis positiver affektiver Beziehungen. Soziale Unterstützung soll das selbstbestimmte Handeln ermutigen, freundlich stützen und durch Rückmeldungen begleiten **9**. Sie soll strukturierende Hilfen geben, die selbstbestimmtes Handeln erleichtern **10**. Soziale Unterstützung bewegt sich bei Schulverweigerern zwischen der Forderung, das Gegenüber ernst zu nehmen und ihm zugleich schützende Bedingungen im Sinne einer Nische (FINGERLE 2008) zu gewähren **11**. Verlässliche soziale Unterstützung ist nicht an räumliche Nähe gebunden und vermittelt sich auch über sorgfältig und fürsorglich gestaltete Bedingungen **12**.

- Fazit: Die soziale Unterstützung hat eine zentrale Funktion im Förderprozess. Das Lernen mit der Flex-Fernschule nutzt und aktiviert auf vielfältige Weise die soziale Unterstützung. Die Flex-Fernschule fördert die Gestaltung von Nischen der Entwicklung, innerhalb derer die Gratwanderung zwischen Ernstnehmen und Schonraumbieten gelingt.

4.2.4 Reflexion des methodischen Vorgehens

DIE ZIELE WURDEN ERREICHT

Die mit der Methodenwahl verbundene Zielsetzung, aus dem direkten Zugang zu den Betroffenen deren Problemsicht und deren Lösungsansätze zu explorieren, wurde erreicht. Durch die Niederschriften der Interviews liegt ein Datenbestand vor, aus dem sich nachvollziehbare Rückschlüsse auf die im theoretischen Teil der Arbeit hergeleiteten Konstrukte ziehen lassen.

BESTÄTIGUNG DER UNTERSUCHUNGSMETHODE

Die gewählte Untersuchungsmethode, das problemzentrierte Interview nach WIETZEL (1982; 1985), erwies sich als sehr gut geeignet, zumal es als Glücksfall bezeichnet werden kann, dass die Untersuchung durch eine junge Assistentin durchgeführt wurde, die den Befragten bis zu diesem Zeitpunkt nicht

bekannt war, die ihnen zugleich aber hinsichtlich des Alters und des Status deutlich näher stand als der Autor dieser Studie. Dies trug zur Vermeidung erwünschter Antworten bei und förderte zugleich die Herstellung einer Vertrauenssituation zwischen der Interviewerin und den Befragten.

LEITFADENINTERVIEWS MIT AUSREICHENDEM SPIELRAUM

Der Interviewleitfaden ermöglichte eine ausreichende Orientierung am Gegenstandsbereich, ließ zugleich aber genügend Spielraum, um eine Datenbasis in einer Breite zu generieren, die über die Vorannahmen deutlich hinausgeht. Dieser Effekt war erwünscht, weil den theoretischen Konstrukten unter dieser Voraussetzung umso mehr die Funktion eines Außenkriteriums zugeschrieben werden kann. Aufgrund der konsequent induktiven Vorgehensweise bei der Inhaltsanalyse können deren Ergebnisse in Bezug auf die für den Gegenstandsbereich gewählten Kategorien im Sinne der Konstruktvalidität auf ihre Plausibilität hin überprüft werden.

GUTER QUERSCHNITT DURCH WAHL DER STICHPROBE

Auch wenn eine Stichprobe niemals so ausgewählt werden kann, dass sie völlig repräsentativ ist, erwies sich die getroffene Auswahl als sehr interessant, weil die Gründe der Teilnehmenden für ihr schulabsentes Handeln sehr vielfältig waren. Um diese Vielfalt zu gewährleisten, erwies es sich als notwendig, für eine Teilnehmerin die Interviewmethode ihren Bedürfnissen entsprechend abzuwandeln. Aufgrund der vorliegenden Autismus-Spektrum-Störung wurde der Leitfaden in eine Version mit schriftlicher Beantwortung umgearbeitet. Hierzu ist einschränkend anzumerken, dass im Rahmen der persönlich geführten Interviews die subjektiven Sichtweisen noch besser vertieft werden konnten als dies auf dem schriftlichen Weg möglich war.

NACHVOLLZIEHBARKEIT DER REDUZIERTEN UND ABSTRAHIERTEN AUSSAGEN

Aus den 106 Seiten Datenmaterial der Niederschriften zu den Interviews konnten insgesamt 317 Kodiereinheiten entsprechend der zur Klassifizierung herangezogenen theoretischen Konstrukte identifiziert werden. In drei Stufen wurden die Inhalte in insgesamt 10 Analyseschritten auf eine höhere Abstraktionsebene gebracht, reduziert und in neuen Kategorien strukturiert. So ließen sie sich schließlich auf 2 Seiten in 12 zentralen Aussagen zusammenfassen. Sämtliche Analyseschritte sind jederzeit nachvollziehbar und auf den Ursprungstext rückführbar.

INVESTIGATOR-TRIANGULATION

Aufgrund der parallelen Auswertung des Datenmaterials im Rahmen der Masterthesis der Interviewerin unter dem Aspekt der Motivationsförderung ergibt sich die Möglichkeit, die motivationsbezogenen Ergebnisse im Sinne eines Parallel-Tests zur Prüfung der Reliabilität miteinander zu vergleichen (vgl. BORTZ u. DÖRING 2006, 739). Hierbei ergab sich allerdings die Schwierigkeit, dass BERTSCH bei der Analyse von ihren theoretischen Überlegungen ausgehend deduktiv vorging, während der Autor der vorliegenden Studie eine induktive Analyse durchführte. Zudem verzichtete BERTSCH bei ihrer Auswertung auf Abstraktionen oder Reduktionen, die über die erste Stufe der Generalisierung hinausgehen (vgl. BERTSCH 2010, 97ff). Vor diesem Hintergrund kann ein Abgleich lediglich auf dieser Stufe, die noch nah an den ursprünglichen Kodiereinheiten ist, vorgenommen werden. Daher kann es nicht überraschen, dass sich große Schnittmengen der Übereinstimmung abbilden. Zugleich wird deutlich, dass auch innerhalb derselben Klassifizierung - Motivation – durch die unterschiedliche Perspektive der Autoren einzelne Aspekte einseitig betont bzw. weggelassen werden. Dies ist allerdings auch der unterschiedlichen – deduktiven bzw. induktiven – Richtung der Analysen geschuldet. Vor dem Hintergrund dieser Verschiedenheit kann festgestellt werden, dass es zu keinen Widersprüchlichkeiten oder sich ausschließenden Aussagen in den Ergebnissen kommt.

FESTSTELLUNGEN ZUR INTERCODERRELIABILITÄT:

- ❑ Beide Autoren stellen fest, dass die Befragten den voraussetzungsarmen Zugang zur Förderung durch die Flex-Fernschule schätzen, und dies mit einem Gefühl des Angenommen-Seins verbinden.
- ❑ Die Befragten profitierten (auch) in ihrer Motivation von der Störungsarmut des Lernens im Fernunterricht und beziehen sich in ihren Schilderungen ausdrücklich auf die Abwesenheit von Mitschülern.
- ❑ Die Transparenz im Lernprozess (hergestellt durch verbale und schriftliche Rückmeldungen oder methodische Instrumente wie die „Tour-de-Flex“ oder den „Lernzeitticker“) stellt nach übereinstimmender Feststellung bei der Autoren eine bedeutsame Größe für die Übernahme von Selbstverantwortung im Lernprozess und für die Motivation der Lernenden dar. Dabei schätzen die Lernenden ebenso Hilfestellungen bei der Einteilung komplexer Aufgaben in kleine, erreichbare Teilziele.

- ❑ Alle Befragten fühlten sich nach Feststellung beider Autoren ermutigt, die Entwicklungsaufgabe *Abschluss der Schule* mit neuer Anstrengungsbereitschaft zu bewältigen. Hierbei spielten die Rückmeldungen der Lehrkräfte und der Begleitpersonen (soziale Unterstützung, soziale Resonanz) eine entscheidende Rolle.
- ❑ Die jungen Leute sehen es als Ausdruck von Wertschätzung, dass sie ihren eigenen Weg gehen konnten und dass sie dabei maßgeblich mitsprechen durften und ihre eigenen Strategien anerkannt wurden. Sie nutzten die ihnen gegebenen Freiheiten und entwickelten hierbei weitere Kompetenzen (z.B. hinsichtlich sozialer Kontakte oder beruflicher Interessen)
- ❑ Übereinstimmend analysieren beide Autoren eine intra- und interindividuell ambivalente Einstellung der Befragten zum Thema Druck als Mittel der externen Steuerung im Lernprozess. Während ein Teilnehmer „Druck von außen“ explizit befürwortet, lehnen die übrigen diesen eher ab. Tendenziell wird Druck jedoch positiv bewertet, soweit er von nahestehenden (akzeptierten) Personen ausgeübt wird und diesbezüglich ein Einverständnis besteht.
- ❑ Beide Autoren stellen eine starke Orientierung der jungen Leute auf die alterskorrelierten Entwicklungsaufgaben *Abschluss der Schule* und „Einstieg in Ausbildung und Beruf“ (Teilhabestreben) fest.
- ❑ Die Lernenden sind nach Feststellung beider Autoren stark sachorientiert. Sie schätzen gute Erklärungen in den Lernunterlagen und durch die Lehrkräfte oder Begleitpersonen.
- ❑ Beide Analysen bestätigen, dass die jungen Menschen sich ernst genommen fühlen möchten. Vor diesem Hintergrund möchten sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten herausgefordert – keinesfalls aber unterfordert – werden.
- ❑ Die motivationsfördernde bzw. motivationsstabilisierende Wirkung der Selbstattribution von Erfolgen wird von beiden Autoren herausgearbeitet.

Die Forschungsfrage wurde an derselben Stichprobe mit verschiedenen Instrumenten untersucht. Bei der Inhaltsanalyse des Datenbestands wurde einmal deduktiv und fokussiert auf die Frage der Motivationsförderung vorgegangen. Dasselbe Datenmaterial wurde parallel einer induktiven Analyse unterzogen, bei der theoretische Konstruktionen dieses Mal lediglich der Klassifizierung der Kodiereinheiten dienten, während die Kategorien sich aus der Reduktion und Strukturierung der Daten bildeten. Die hohe Überein-

stimmung der Inhaltsanalyse im Rahmen der vorliegenden Studie und der als Parallel-Test herangezogenen Arbeit von BERTSCH – bei gleichzeitig vollständiger Abwesenheit sich widersprechender Feststellungen – spricht für die Reliabilität der Ergebnisse. Der weiteren Prüfung von Reliabilität und Validität dient die multiaxiale Betrachtung im Rahmen der Triangulation.

4.3 Quantitativer Forschungsteil

Empirische Forschung ist die Suche nach Erkenntnissen durch die systematische Auswertung von Erfahrungen (BORTZ u. DÖRING 2006, 2). Als empirische sozialwissenschaftliche Forschungsstudie zielt die vorliegende Arbeit auf die Überprüfung und Verbesserung des Untersuchungsgegenstandes. Ziel ist nicht der reine Erkenntnisgewinn im Sinne einer Grundlagenforschung. Die Befragung von Absolventen, Ehemaligen und Lernenden der Flex-Fernschule soll mit Erhebung der subjektiven Sichtweise der Betroffenen dazu beitragen, die Arbeit mit Schulverweigerern ressourcenorientiert auszurichten und weiter zu entwickeln.

Als empirische Forschung stützt sich die Studie im zweiten empirischen Teil auf die im Kapitel 2 hergeleiteten theoretischen Konstrukte, die durch die Daten aus der Untersuchung ergänzt bzw. abgeglichen werden sollen. Dabei hat sich der Autor an den von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation empfohlenen Standards orientiert, nach welchen die Untersuchung den Forderungen nach Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit unterliegt (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION 2005, 10 ff). Design, Instrumente und Vorgehensweise bei der Untersuchung werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt.

Die quantitative sozialwissenschaftliche Forschung zielt auf allgemeingültige Aussagen über Phänomene der gesellschaftlichen Wirklichkeit (FLICK 2009, 27). Dabei wird die soziale Realität als objektiv gegeben und mittels kontrollierter Methoden erfassbar angesehen. Empirische Forschung soll theoriegeleitet Daten über die soziale Realität sammeln und dabei den Gütekriterien der Objektivität, der Reliabilität sowie der Repräsentativität genügen (ATTESLANDER 2008, 61 ff). Analog zu den Naturwissenschaften mit ihrer Exaktheit und ihrem analytisch-nomologischen Wissenschaftsverständnis geht die

qualitative Forschung davon aus, dass es sich bei der Gesellschaft um eine geordnete, regelhafte Welt handelt, der ein Ursache-Wirkungs-Prinzip zugrunde liegt (HÄDER 2006, 67).

Die Isolierung von Ursachen und Wirkungen setzt eine saubere Operationalisierung von theoretischen Zusammenhängen und die Messbarkeit der sozialen Phänomene voraus. Ferner müssen es die Untersuchungsanordnungen erlauben, zu verallgemeinern und allgemein gültige Gesetze aufzustellen. Aus diesem Grund müssen die ausgewählten Stichproben repräsentativ sein. Aussagen sollen möglichst allgemein und unabhängig von den konkret untersuchten Fällen getroffen werden (vgl. FLICK 2009, 23 ff). Diese Voraussetzungen waren bei der vorliegenden Untersuchung gegeben.

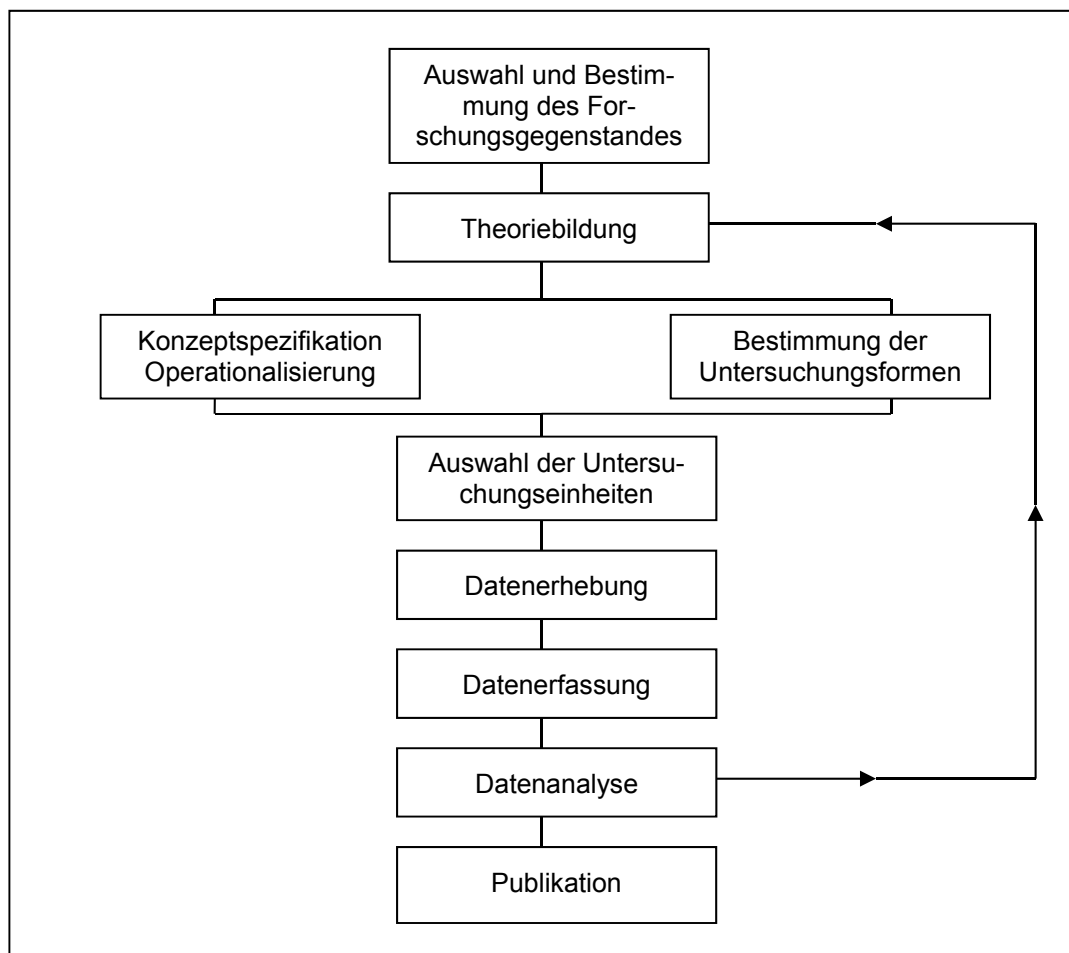


Abbildung 21: Phasen des Forschungsprozesses (SCHNELL et al. 2005, S. 8)

Die Entscheidung über den sozialwissenschaftlichen Forschungsgegenstand basiert in der Regel auf einer Betroffenheit über soziale Probleme oder aber auf der Fortführung einer theoretischen Forschungstradition (vgl. SCHNELL et

al. 2005, 7f). Im Fall der vorliegenden Studie treffen beide Motive zu. Hier geht es gleichermaßen um die Theoriebildung zum neuartigen Konzept der exemplarisch beschriebenen Erziehungshilfeeinrichtung wie um die handlungs- und damit praxisorientierte Fortführung der Schulabsentismusforschung.

4.3.1 Untersuchungsplan und methodisches Vorgehen

Im Rahmen der Theoriebildung wurde der aktuelle Forschungsstand analysiert. Vier Ressourcenbereiche wurden als Grundlage der Förderung von Schulverweigerern identifiziert und als theoretische Konstrukte hergeleitet. Hierbei wurde unter anderem das Risiko-Resilienz-Konzept (vgl. OPP u. FINGERLE 2008) unter Einbeziehung des Kohärenz-Modells nach ANTONOVSKY (1997) adaptiert und als „Modell eines Kontinuums von Schulbiographien zwischen Scheitern und Gelingen“ auf den spezifischen Gegenstandsbereich hin weiterentwickelt. Durch die Verbindung der vier ausgewählten ressourcenbezogenen Konstrukte mit diesem Modell wurde eine eigenständige Theoriebildung realisiert. Das von ihr abgeleitete Vorverständnis spiegelt sich in den im folgenden Abschnitt formulierten Hypothesen. Ihrer Überprüfung dient der im Weiteren dargestellte quantitative Forschungsteil.

4.3.1.1 Vorverständnis: Hypothesen

Wurde bei der Darlegung des Vorverständnisses im Rahmen des qualitativen Forschungsteils stärker auf konzeptionelle Aspekte sowie auf die aus der Praxiserfahrung gewonnene Sichtweise des Autors abgehoben, so werden im zweiten Teil nun Annahmen zugrunde gelegt, die aus der Darstellung der theoretischen Konstrukte *Teilhabebestreben*, *Motivation*, *Selbstwirksamkeit* und *Soziale Unterstützung* und deren Reflexion auf die Arbeit mit Schulverweigerern abgeleitet wurden. Folgende Hypothesen geben die Annahmen wieder, die der Befragung ehemaliger Schulverweigerer zugrunde liegen. Die Hypothesen werden durch die Befragung überprüft.

1. Teilhabe als angestrebter Wert:

Das Streben nach gesellschaftlicher Teilhabe beeinflusst die Anstrengungsbereitschaft der jungen Menschen zum schulischen Lernen positiv.

- a. Die Lernenden der Flex-Fernschule messen dem Schulerfolg einen hohen Wert bei.
- b. Das Lernen mit der Flex-Fernschule steigert die positive Erwartung des eigenen schulischen Erfolg.
- c. Es besteht ein starker wechselseitiger Zusammenhang zwischen Schulerfolgssicherheit und Anstrengungsbereitschaft.

2. Motivation als Grundlage für den Schulerfolg:

- a. Das Lernen mit der Flex-Fernschule stärkt die Lernmotivation.
- b. Die zu Beginn schwach motivierten Jugendlichen gleichen ihre Motivationsdefizite im Verlauf der Förderung aus.

3. Selbstwirksamkeit als Grundlage für den Schulerfolg:

- a. Die Lernenden erleben ihren Erfolg als Ausdruck von Selbstwirksamkeit.
- b. Das Selbstwirksamkeitserleben steigert die Selbstwirksamkeitsüberzeugung.
- c. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird im Lernprozess gestärkt.
- d. Die Selbstwirksamkeit ist bedeutsam für den Schulerfolg.

4. Soziale Unterstützung als Grundlage für den Schulerfolg:

- a. Die Lernenden der Flex-Fernschule werden beim Lernen durch ihr soziales Umfeld unterstützt.
- b. Die Lernenden messen der sozialen Unterstützung eine große Bedeutung bei.
- c. Die soziale Unterstützung erhöht die Schulerfolgserwartung.
- d. Die soziale Unterstützung fördert den Schulerfolg.
- e. Die Unterstützung durch nahestehende Bezugspersonen (Eltern / Erzieher) ist im Lernprozess besonders positiv wirksam.
- f. Die quantitativ hohe soziale Unterstützung (durch mehrere Personen und/oder in zeitlich großem Umfang), deren Qualität zugleich positiv bewertet wird, trägt positiv zum Schulerfolg bei.

5. Erfolg und Nachhaltigkeit

- a. Die Lernenden der Flex-Fernschule erleben ihren Lernprozess überwiegend als Erfolg.
- b. Das Lernen mit der Flex-Fernschule beeinflusst das Vertrauen der jungen Menschen auf eine gute Zukunftsperspektive positiv.

4.3.1.2 Zielsetzung und Fragestellung

Der qualitative Untersuchungsteil gab Aufschluss darüber, inwieweit *Teilhabebestreben, Motivation, Selbstwirksamkeitsglaube und soziale Unterstützung* den Betroffenen als Ressourcen im Förderprozess dienlich waren. Nach dieser Befragung einer kleinen Auswahl von Absolventen der Flex-Fernschule sollen im zweiten Teil der Forschungsstudie nun möglichst viele Ehemaligen und Lernenden der Flex-Fernschule zu Wort kommen. Durch diese umfassende Befragung soll die Schulabsentismusforschung um die Sichtweise Betroffener auf Ressourcen und Erfolgsfaktoren ihrer Förderung bereichert werden. Die Fragestellung fokussiert ebenfalls die Ressourcenbereiche *Teilhabebestreben, Motivation, Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung*. Ziel der Untersuchung ist der Abgleich der Ergebnisse mit dem bisherigen Stand der Schulabsentismusforschung, mit den expliziten und impliziten Annahmen der exemplarisch beschriebenen Erziehungshilfeeinrichtung, mit den theoretischen Vorannahmen sowie den Ergebnissen aus dem qualitativen Forschungsteil im Rahmen der Triangulation.

Die im zweiten empirischen Teil der Forschungsstudie zum Einsatz kommenden quantitativen Verfahren deuten dabei stärker auf strukturelle Aspekte hin und ergänzen hierdurch die qualitativ gewonnenen, eher prozessbezogenen Aussagen. Sie dienen zugleich der Überprüfung und Validierung der Erkenntnisse aus dem qualitativen Forschungsteil. Die Ergänzung der qualitativ gewonnenen Erkenntnisse durch die quantitativen Erhebungsverfahren soll die Allgemeingültigkeit der Aussagen erhöhen (vgl. FLICK 2004, 68).

4.3.1.3 Sampling, Feldzugang und Durchführung der Befragung

Die Wahl des Untersuchungsdesigns sollte nach BORTZ u. DÖRING (2006) von der speziellen Thematik abhängig gemacht werden. Für die vorliegende quantitative Ergänzung der zuvor durchgeführten qualitativen Befragung wurde eine einzelne Messung im Rahmen einer schriftlichen Befragung mittels Fragebogen festgelegt. Die Befragung wurde im Zeitraum von Juni bis August 2010 durchgeführt. Es wurde eine möglichst vollständige Erfassung aller Jugendlichen, die wenigstens drei Monate lang mit der Flex-Fernschule gelernt hatten, angestrebt.

Diese Gruppe gliedert sich in

- ❑ Absolventen - junge Menschen, die den Förderprozess mit einem Schulabschluss beendet haben,
- ❑ Ehemalige - junge Menschen, die den Förderprozess vor dem Erreichen eines Schulabschlusses entweder beendet haben, um wieder eine Regelschule zu besuchen, oder vorzeitig abgebrochen haben und
- ❑ Lernende - junge Menschen im laufenden Förderprozess.

Die Förderung der Absolventen oder Ehemaligen lag zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 1 Jahr und 10 Jahren zurück. Das Alter dieser Population lag zwischen dem 17. und dem 29. Lebensjahr. Die befragten Lernenden waren zwischen 13 und 19 Jahre alt.

ZUGANG ZU DEN BEFRAGTEN

Im Vorfeld der Befragung wurde der Adressbestand durch eine Hilfskraft überprüft und bei Wohnortwechsel so weit wie möglich aktualisiert. Offensichtlich nicht mehr erreichbare junge Menschen wurden aus dem Adressbestand für die Befragung entfernt. Adressen von Jugendlichen, deren Lernzeit weniger als 3 Monate umfasste, wurden aussortiert, weil unterstellt wurde, dass die geringe Zeit der Zusammenarbeit keine brauchbaren Rückmeldungen zulässt.

Für den Versand wurden auf der Grundlage dieser Recherche vier Kategorien gebildet:

1. Nicht in die Befragung eingegangene Adressen

Adressen, die ganz offensichtlich nicht erreichbar oder aufgrund einer Förderdauer von weniger als drei Monaten irrelevant waren, wurden aussortiert. Diese doppelte Filterung führte bei den Ehemaligen zu einer drastischen Reduzierung von 418 auf 215 in Frage kommende Adressen. Bei den Absolventen spielte die Dreimonatsfrist keine Rolle. Hier mussten von 515 Adressen 63 aufgrund von Nicht-Erreichbarkeit aussortiert werden, so dass 452 Adressen in die Befragung eingingen. Überträgt man dieses Verhältnis auf die Adressen der Ehemaligen, so entfallen 51 Adressen aufgrund der Nichterreichbarkeit. 154 Adressen, also 37 Prozent, scheiden aufgrund zu geringer Lernzeit aus. Für diesen relativ hohen Anteil früh ausgeschiedener Lerner kann angenommen werden, dass die ersten Monate eine Art Probezeit darstellten, innerhalb derer sich die Flex-Fernschule nicht als die angemessene Art der Förderung herausstellte. Bei den Lernenden entfielen 25 von 226 Adressen aufgrund zu geringer Lernzeit zum Zeitpunkt der Befragung. Somit gingen (452 Absolventen + 215 Ehemalige + 201 Lernende) 868 Adressen in die Befragung ein.

2. Adressen, die als gesichert galten

Diese jungen Menschen erhielten den Fragebogen zusammen mit einem Anschreiben und einem frankierten und adressierten Rückumschlag.

3. Adressen einer Kontaktperson

Wo die Adresse unbekannt, jedoch eine Kontaktperson bekannt war, bei der davon auszugehen war, dass sie den Aufenthalt der Adressaten kennt, erhielt diese Kontaktperson die frankierte Aussendung an den Befragten zusammen mit einem Anschreiben und einem Rückmeldebogen. Auf diesem sollte die Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Weiterleitung mitgeteilt werden.

4. Adressen einer Einrichtung oder eines Amtes

Adressaten, deren Adresse unbekannt war, bei denen aber die Hoffnung bestand, dass Einrichtungen oder Ämter über Adressen von Kontaktpersonen verfügen, wurden über diese angeschrieben. Diese Einrichtungen oder Ämter

erhielten die Aussendung an eine Kontaktperson (vgl. Punkt 3) zusammen mit einem Anschreiben und einem Rückmeldebogen zum Erfolg der Weiterleitung.

STICHPROBE

Aufgrund der Rückmeldebögen aus Kategorie 3 und 4 konnte die Zahl der Fragebögen, die vermutlich ihre Adressaten erreicht hat, weiter präzisiert werden. Danach verringerte sich die Zahl der erfassten Absolventen von 452 um 40 auf 412 und die der Ehemaligen von 215 um 37 auf 178. Die Anzahl von 201 angeschriebenen Lernenden blieb unverändert.

Die Stichprobe umfasste somit insgesamt 791 junge Menschen, die über einen Zeitraum von mehr als drei Monaten mit der Flex-Fernschule zusammen gearbeitet hatten. 263 von diesen (33,25 Prozent) sandten den Fragebogen ausgefüllt zurück.

Der Rücklauf der beschriebenen Untergruppen verteilte sich dabei wie folgt:

	Aussendungen	Rücklauf in Zahlen	Rücklauf in Prozent
Absolventen	412	124	30,10 %
Ehemalige	178	20	11,24 %
Lernende	201	119	59,20 %
Gesamt	791	263	33,25 %

Tabelle 6: Rücklauf der ausgesandten Fragebögen

RÜCKLAUFQUOTEN DER FRAGEBÖGEN

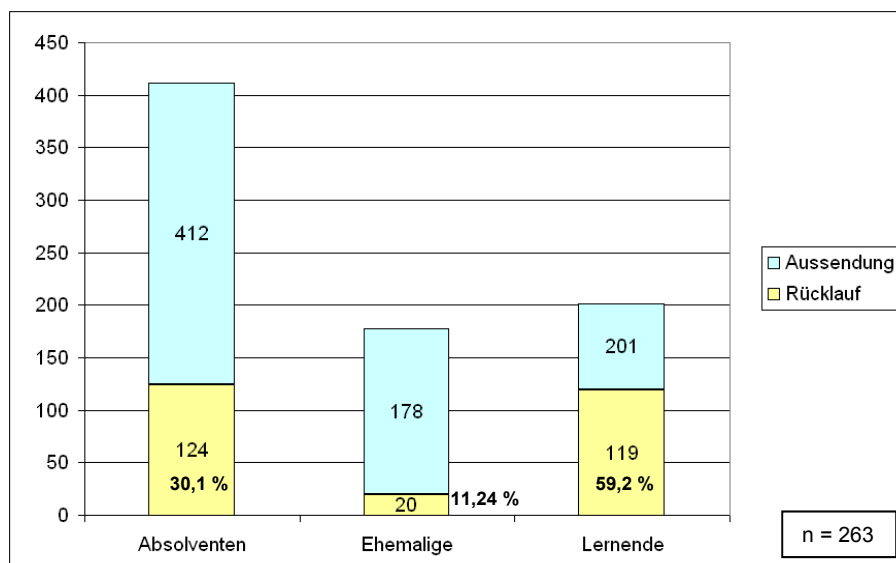


Abbildung 22: Verteilung von Aussendungen und Rückläufen getrennt nach Untergruppen

Von insgesamt 791 Fragebögen wurden 263 vollständig ausgefüllt zurückgesandt. Das entspricht einer Rücklaufquote von 33,25 Prozent. Betrachtet man die verschiedenen Gruppen der Untersuchung, zeigen sich sehr unterschiedliche Ergebnisse. Während annähernd 60 Prozent der Lernenden den Fragebogen bearbeitet haben, unterzogen sich nur unwesentlich mehr als 10 Prozent der Ehemaligen dieser Mühe. Bei den Absolventen lag der Wert nahe am Gesamtschnitt der Stichprobe. Der erhöhte Rücklauf bei den Lernenden deutet auf eine erwartbar stärkere Anbindung an die Institution. Zudem entspricht es der Gewohnheit dieser Untergruppe, schriftliche Dokumente zu bearbeiten und zurückzusenden. Demgegenüber weist der Rücklauf bei den Ehemaligen – auch im Vergleich zu den Absolventen, mit denen sie hinsichtlich des zeitlichen und biographischen Abstands identisch sind – möglicherweise auf eine innere Distanz zur Institution hin.

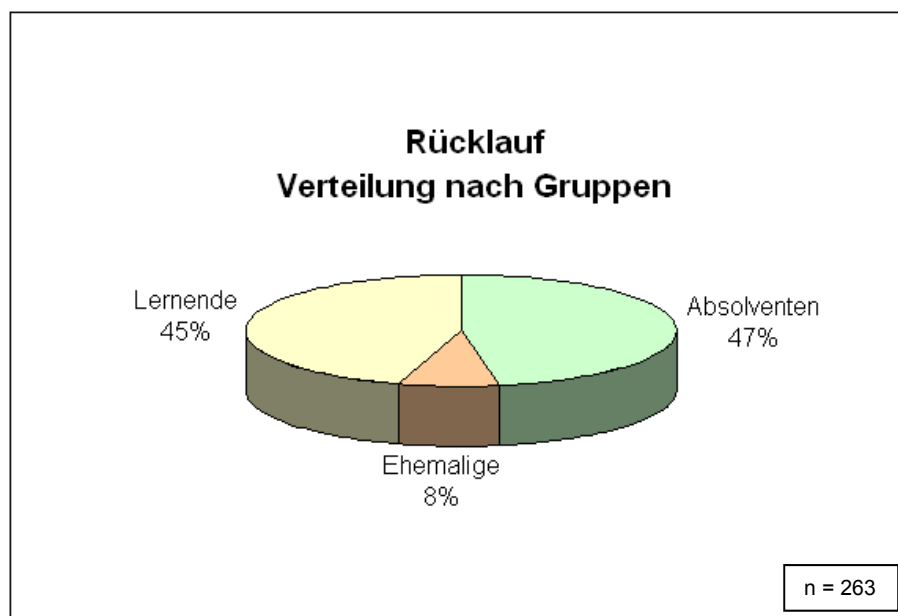


Abbildung 23: Rücklauf der Fragebögen – anteilig nach Lernenden, Ehemaligen und Absolventen

Weil eine Differenzierung der Ergebnisse nach dem Status der Befragten das Frageinteresse der Studie bestenfalls am Rande berührt und weil die Stichprobe der Ehemaligen mit 8 Prozent an der Gesamtzahl der ausgewerteten Bögen zu gering ausgefallen ist, um repräsentativ zu sein, wird im weiteren Verlauf nicht mehr Bezug darauf genommen.

4.3.1.4 Erhebungsmethode: Fragebogen

Da die Konzepte und Begriffe, die zur Erklärung eines Zusammenhangs oder eines Phänomens verwendet werden, in den Theorien der Sozialwissenschaften nur selten exakt definiert sind, setzt die empirische Untersuchung eine Präzisierung der Konzepte und Begriffe voraus (vgl. FLICK 2009, S. 11). Die Konzeptspezifikation und Operationalisierung wurde im Wesentlichen durch die Konstruktion des Erhebungsinstruments in Form eines teilstandardisierten Fragebogens realisiert. Eine solche Konstruktion setzt ein differenziertes Vorwissen über die zu erforschende soziale Situation voraus (DIEKMANN 2007, 438). Diese Voraussetzung war in der vorliegenden Befragung gegeben.

AUFBAU AUF BEWÄHRTEM UND PRETESTS

Der hier verwendete Fragebogen stellt eine Weiterentwicklung des Fragebogens dar, der seit dem Jahr 2002 in den jährlichen Schülerbefragungen der Flex-Fernschule zur Anwendung kommt (HECKNER 2009b). Verständlichkeit und Akzeptanz des Instruments wurden durch die Durchführung und Auswertung von zwei Pretests überprüft und beispielsweise hinsichtlich der Art der Ansprache nachgebessert. Das Instrument wurde hinsichtlich der Befragung von Absolventen, Ehemaligen und Lernenden sprachlich jeweils den Voraussetzungen der Subgruppen angepasst (z.B. Gegenwartsform bei den Lernenden, Vergangenheit bei den Absolventen und Ehemaligen, Anpassung der Frage nach dem Abschluss usw.). Die Pretests ermöglichten außerdem, den Befragten realistische Angaben zum erforderlichen Aufwand bei der Beantwortung mitzuteilen.

DAS PROBLEM DER SOZIAL ERWÜNSCHTEN BEANTWORTUNG

Um dem Effekt einer sozialen Erwünschtheit bei der Beantwortung der Fragen als mögliche Fehlerquelle (vgl. DIEKMANN 2007, 455) entgegenzuwirken, wurden die Teilnehmer ermutigt, möglichst spontan zu antworten und unverständliche oder unerwünschte Fragen einfach unbeantwortet zu lassen. Auf die Bedeutung positiver wie negativer Antworten für den Untersuchungszweck wurde hingewiesen. Weil die Beantwortung des Fragebogens etwa eine Stunde erforderte, wurde die Gefahr gesehen, dass nur diejenigen jungen Menschen diesen Aufwand auf sich nehmen würden, die in einer besonders positiven Weise mit ihrer Förderung verbunden sind. Aus diesem Grund wurde den Befragten eine Aufwandsentschädigung von 10 Euro angeboten. Damit sollten insbesondere auch diejenigen zur Beantwortung der

Fragen animiert werden, die weniger zufrieden waren und sich in kritischer äußern würden. Die Beantwortung der Fragen konnte auf Wunsch dennoch vollständig anonym in einem gesonderten Couvert erfolgen, so dass die notwendigen Personendaten gleich vom Fragebogen getrennt werden konnten.

AUSGEWOGENHEIT UND BEARBEITUNGSFREUNDLICHKEIT

Inhaltlich wurde darauf geachtet, dass Fragen in Bezug auf positive wie auch in Bezug auf negative Erfahrungen in ausgewogenem Umfang gestellt werden und dass die vorgegebenen Antwortkategorien in gleicher Weise das ankreuzen positiver wie negativer Ausprägungen vorsehen. Neben den standardisierten geschlossenen Fragen gibt es eine Reihe offener Fragen bzw. ergänzend zu den geschlossenen Fragen sind offene Antwortmöglichkeiten vorgesehen. Hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung wurde versucht, eine an die Situation und an die Kommunikationsgewohnheiten der Adressaten angepasste Form des Dialoges zu finden (MUNSCH 2006, 47). Hierbei erwiesen sich die durchgeführten Pretests als hilfreich. Der Fragebogen enthält eine Kombination von soziodemografischen Fragen, Fragen zu subjektiven Bewertungen, die in einer einfachen Ratingskala zu beantworten sind und offene Fragen, die Gelegenheit zu eigenen Einschätzungen geben. Ratingskalen sind in den Sozialwissenschaften die am häufigsten eingesetzten Verfahren der Datenerhebung (BORTZ u. DÖHRING 2006, 176). Die Standardisierung des Fragebogens ermöglicht ein relativ schnelles Bearbeiten.

STANDARDISIERTE UND OFFENE FRAGEN

Als Grundlage für die Absicherung der Fragebogenentwicklung wurden die Standards der Fragebogenkonstruktion nach KIRCHHOFF (2006) angewandt. Die freien Nennungen erfüllen Merkmale der qualitativen Sozialforschung (vgl. MAYRING 2002). Diese Fragen dienen der inhaltlichen Differenzierung bei der Interpretation der Ergebnisse und sind vor allem eine Brücke zwischen den quantitativen und den qualitativen Perspektiven im Sinne der Triangulation beider Datenbestände.

4.3.1.5 Merkmale und Parameter der quantitativen Untersuchung

Hier geht es nun darum, auf welche zentralen Merkmale die Untersuchung ausgerichtet ist und auf welche Teilergebnisse die Auswertung und Interpretation der Daten Bezug nimmt.

DATENGEWINNUNG UND DATENAUFBEREITUNG

Die Untersuchung basiert auf dem Datensatz, der mit Hilfe der schriftlichen Befragung aktueller sowie ehemaliger Schüler der Flex-Fernschule gewonnen wurde. Dabei wurden die zentralen Untersuchungsmerkmale in dem speziell für die Arbeit entwickelten Fragebogen in der Regel über mehrere unterschiedliche Items abgefragt, um eine möglichst hohe Reliabilität bei den erhobenen Daten zu erhalten. Die Daten dieser einzelnen Items wurden im Rahmen der statistischen Datenanalyse zusammengefasst und zu unterschiedlichen Indizes verarbeitet, um globale Aussagen zu den verschiedenen Untersuchungsmerkmalen machen zu können. Im Folgenden ist dargestellt, aus welchen Einzelitems sich die verschiedenen Indizes zusammensetzen und welche Untersuchungsmerkmale dadurch beschrieben werden.

1. Gesellschaftliche Teilhabe

Das Streben nach gesellschaftlicher Teilhabe beeinflusst das entwicklungsbezogene Bewältigungsverhalten und damit einhergehend die Anstrengungsbereitschaft der jungen Menschen zum schulischen Lernen. Das Streben nach gesellschaftlicher Teilhabe wird über den Schulerfolgswert und die Schulerfolgserwartung als Funktionen von Schulerfolgssicherheit operationalisiert.

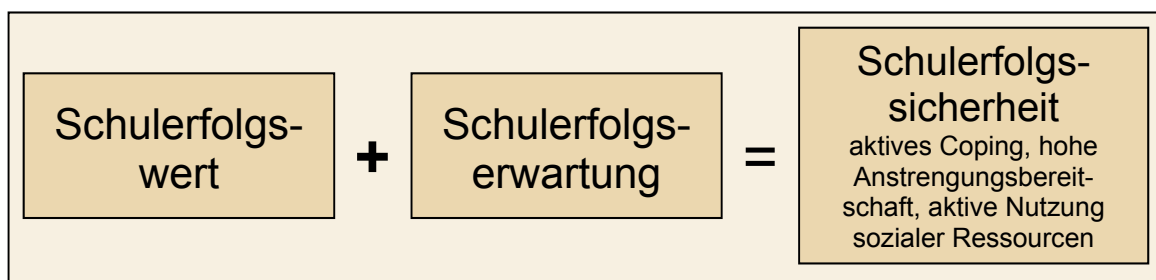


Abbildung 24: Schulerfolgssicherheit – vereinfachtes Schema

Die Abbildung verweist auf die Abhängigkeit der Schulerfolgssicherheit von dem Zusammenspiel zwischen Schulerfolgswert und der Schulerfolgserwartung. Die Schulerfolgssicherheit ist mit einem aktiven Bewältigungsverhalten verbunden. Die jungen Menschen zeigen eine hohe Anstrengungsbereitschaft und nutzen die ihnen zur Verfügung stehenden sozialen Ressourcen. Veränderungen hinsichtlich des dem Schulerfolg beigemessenen Wertes oder der Erwartung an den eigenen Schulerfolg, haben in unterschiedlicher Weise

negativen Einfluss auf die Schulerfolgssicherheit und beeinträchtigen damit das aktive Coping.

BILDUNG VON INDIZES

Obwohl das Konstrukt als allgemeingültig anzunehmen ist, taugt es für die Abbildung der Untersuchungsergebnisse nur bedingt, da eine eindeutige Skalierung und entsprechende Zuordnung niedriger bzw. hoher Werte aufgrund des fehlenden Bezugs zur Gesamtpopulation als Vergleichsgruppe nicht hergestellt werden kann. Für die Hypothesenbildung und für die Durchführung der Untersuchung wurde aus diesem Grund aus dem Mittel von Schulerfolgswert und Schulerfolgserwartung ein Index „Schulerfolgssicherheit“ gebildet. Dieses Verfahren ermöglicht die vergleichende Betrachtung zu anderen analytischen Auswertungen. Es geht hierbei also nicht um die Feststellung, ob einer der angesprochenen Werte objektiv hoch oder niedrig ist, sondern um das Erkennen und die Darstellung wechselseitiger Zusammenhänge zwischen relevanten Größen.

Das Streben nach gesellschaftlicher Teilhabe der Befragten wird unter Bezugnahme auf den im Anhang wiedergegebenen Fragebogen über die folgenden Indizes operationalisiert und analysiert:

- ❑ Schulerfolgserwartung: Die Zuversicht der Schüler, einen Schulabschluss zu erlangen, wird für die Zeit vor Flex über die Frage 22_1 und für die Zeit bei Flex über die Frage 22_2 erhoben. Zur inferenzstatistischen Analyse der Veränderung der Schulerfolgserwartung wird für beide Variablen ein Index erstellt, für den der ursprüngliche Skalenbereich 0-3 linear auf den Wertebereich 0-100 hochtransformiert wird.
- ❑ Schulerfolgswert: Der Wert, den die Schüler der Flex-Fernschule einem Schulabschluss beimessen, wird im Fragebogen über verschiedene Fragen erfasst. Zum einen gibt es die direkte Frage 21, die allerdings nach der Einschätzung zum Zeitpunkt der Befragung abzielt, so dass diese Frage für die Gruppen der Absolventen bzw. der Ehemaligen, für die ihre Schulzeit zum Teil bereits mehrere Jahre zurückliegt, nicht zur Analyse der Schulerfolgsbewertung zur Zeit des Lernens mit Flex herangezogen werden kann. Für die Gruppe der Lernenden hat diese Frage allerdings auch für diese Analyse hohe Relevanz. Deshalb wird der Index Schulerfolgswert

für die Gruppe der Lernenden anders gebildet als für die Gruppen der Absolventen bzw. Ehemaligen: Für alle Gruppen wird der Mittelwert aus den Fragen 19_2, 19_3 und 19_7 gebildet, die zuvor linear auf den Wertebereich 0-100 hochtransformiert werden. Für die Gruppe der Lernenden wird hieraus, sowie aus dem Wert der Frage 21, deren Skalenbereich 0-3 zunächst ebenfalls linear auf den Wertebereich 0-100 hochtransformiert wird, der Mittelwert gebildet, der dann als Indexwert in die statistischen Analysen mit einfließt.

- ❑ **Schulerfolgssicherheit:** Die Sicherheit, einen Schulabschluss zu schaffen, hängt von der jeweiligen Schulerfolgserwartung und dem persönlichen Schulerfolgswert ab. Dementsprechend wird der Index Schulerfolgssicherheit als Mittelwert aus den Indizes Schulerfolgserwartung und Schulerfolgswert gebildet. Er hat damit einen Wertebereich von 0 bis 100.

2. Motivation

Die Untersuchung fragt nach den Bedingungen des Entstehens, der Aufrechterhaltung und Förderung von Lernmotivation. Im Anschluss an die Ergebnisse der Schulabsentismusforschung wird vorausgesetzt, dass die jungen Menschen zu zielgerichtetem Handeln prinzipiell befähigt sind (OEHME 2007). Während unter Bezugnahme auf das Teilhabestreben von einer stabilen Motivlage auszugehen ist, bedeutet dieses Vorhandensein eines Motivs als zeitstabiles Personenmerkmal (RHEINBERG u. SALISCH 2008) noch nicht, dass die jungen Menschen motiviert waren und dass sich ihr Handeln tatsächlich auf ihr Motiv ausrichtete.

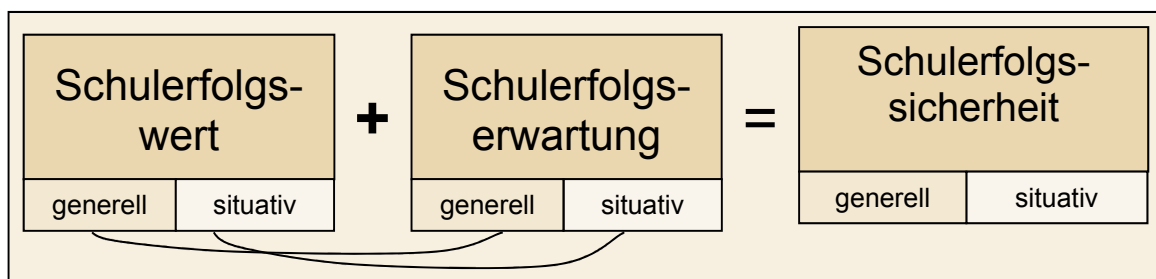


Abbildung 25: Schulerfolgssicherheit – situative Notwendigkeit volitionaler Handlungssteuerung (vgl. Mischel 1976)

Abbildung 25 greift das vereinfachte Schema zur Schulerfolgssicherheit aus Abbildung 15 auf und verweist darauf, dass generell vorhandene Motive allein noch nicht handlungssteuernd wirksam werden. Der Jugendliche, der

sich seines Motivs, den Schulabschluss erreichen zu wollen, völlig sicher ist, wird seine Handlung möglicherweise nicht auf dieses Ziel ausrichten, wenn die Freunde vor der Tür warten, um ihn zum Ausgehen abzuholen. Aus diesem Grund wird in der Untersuchung die durch volitionale Kognitionen stabilisierte Motivation als Bereitschaft zur Anstrengung abgebildet.

BILDUNG VON INDIZES

Wo äußere Hilfestellungen und innere Kognitionen zur Handlungssteuerung entbehrlich werden, weil an ihre Stelle ein Gefühl der Selbstgewissheit tritt, ist ein Zustand optimaler Motiviertheit und hoher Passung zwischen Fähigkeiten und Anforderungen zu vermuten (CSIKSZENTMILHALYI u. AEBLI 2008). Die verschiedenen Dimensionen der Motivation im Lernprozess werden durch die Bildung von Indizes abgebildet:

- ❑ Anstrengungsbereitschaft: Zur Abbildung der Anstrengungsbereitschaft der Schüler im Zusammenhang mit dem Lernen bei Flex wird ein Index gebildet als Mittelwert aus den Fragen 19_4, 19_6, 19_11 und 19_16, deren Skalenbereich zunächst linear auf den Wertebereich 0-100 transformiert wird.
- ❑ Intrinsische Lernmotivation: Zur Abbildung der Anstrengungsbereitschaft der Schüler im Zusammenhang mit dem Lernen bei Flex wird ein Index gebildet als Mittelwert aus den Fragen 23_1, 23_4, 23_6, 23_8, 23_11 und 23_13, deren Skalenbereich zunächst linear auf den Wertebereich 0-100 transformiert wird.
- ❑ Persönliche Lernmotivation
 - Die persönliche Lernmotivation der Schüler zum Zeitpunkt des Beginns der Zeit bei der Flex Fernschule wird als Index berechnet aus der Frage 11, deren ursprünglicher Antwortskalenbereich 0-4 linear auf den Wertebereich 0-100 hochtransformiert wird.
 - Die persönliche Lernmotivation der Schüler im Verlauf der Zeit bei Flex wird über einen Index abgebildet, der sich als Mittelwert aus den Indizes *Anstrengungsbereitschaft* und *intrinsische Motivation* berechnet. Er hat damit einen Wertebereich von 0 bis 100.

3. Selbstwirksamkeit

Das Erleben kontrollierter autonomer Handlungsmöglichkeiten wirkt sich positiv auf den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen aus (DECI u. RYAN 1985). Dem Bedürfnis nach Kontrollierbarkeit der eigenen Lebensbedingungen folgend neigen Schulverweigerer dazu, sich noch autonomer zu machen, indem sie sich von Mitschülern, Lehrern, Eltern und den Versuchen, ihnen zu helfen, mehr und mehr abkapseln und nur noch alles selbst zu regeln versuchen (quasi im Sinne einer übersteigerten Autonomie-Ressource). Die subjektiven Kompetenzüberzeugungen, die sich im Laufe solcher Entwicklungen bilden und sich zunehmend selbst verstärken können, erweisen sich ein Leben lang als veränderbar (vgl. BANDURA 1997, 332 f).

In selbst gesteuerten (individualisierten und flexibilisierten) Lernprozessen ist bei Schulverweigerern ein erhöhtes Maß an realistischer Selbstwirksamkeitserfahrung möglich. Indem Handlungsergebnisse wieder schulische Lernerfolge vermitteln, begünstigen sie die Erwartung, erfolgreich bewältigte Handlungen und Ereignisse sich selbst, also der eigenen Anstrengung und den eigenen Fähigkeiten, zuzuschreiben, sie also intern zu attribuieren. Man kann davon ausgehen, dass eine Zunahme positiver Selbstwirksamkeitserfahrungen eine positive Veränderung selbstwertdienlicher Attributionen bei Schulverweigerern bewirkt (vgl. JERUSALEM 1990, 51).

BILDUNG VON INDIZES

Im Rahmen der Untersuchung kam es darauf an, das Selbstwirksamkeitserleben der Befragten zu erfassen. Um zu überprüfen, ob die jungen Menschen sich die erlebten Erfolge auch tatsächlich selbst zuschreiben, wurde außerdem nach der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, also dem Glauben daran, die Wirkung durch eigene Anstrengung herbeigeführt zu haben, gefragt.

- Selbstwirksamkeitserleben: Zur Abbildung des Selbstwirksamkeitserlebens der Schüler im Zusammenhang mit dem Lernen bei Flex wird ein Index gebildet als Mittelwert aus den Fragen 6, 10, 11, 19_13, 19_14 und 19_16, deren Skalenbereich zunächst linear auf den Wertebereich von -50 bis +50 transformiert wird. Der Index hat dementsprechend einen Wertebereich zwischen -50 und +50.

- ❑ Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Schüler im Verlauf der Zeit bei der Flex Fernschule wird dargestellt über einen Index, der gebildet wird als Mittelwert aus den Angaben zu den Fragen 24_1 und 25_2. Dieser Index hat einen Wertebereich von 0 bis 100.

4. Soziale Unterstützung

Von den Stärken und den Widerstandskräften junger Menschen zu sprechen, bedeutet nicht, die individuellen Risikolagen der Entwicklung zu verharmlosen. Aber die Möglichkeit, beim pädagogischen Handeln in gegenläufigen Polungen von Risiken und schützenden Faktoren zu denken, kann ein hilfreiches Raster heilpädagogischer Überlegung darstellen (vgl. OPP u. FINGERLE 2008, 11f). Es geht nicht darum, Schutzfaktoren als personenimmanente Eigenschaften zu idealisieren oder die Notwendigkeit sozialer Unterstützung hinsichtlich Art und Umfang gar in Frage zu stellen, im Gegenteil. Neben der Frage nach den Stärken und Kompetenzen, die jungen Menschen am besten helfen, Risiken der Lebensbewältigung zu meistern, geht es vor allem um die Frage, wie soziale Unterstützung dazu beitragen kann, diese Widerstandskräfte zur Geltung zu bringen und sie zu stärken.

BILDUNG VON INDIZES

Neben den Antworten auf die offenen Fragen zur sozialen Unterstützung sind die Auswertungen zur Unterstützungsqualität und zum Unterstützungsumfang bedeutsam.

- ❑ Unterstützungsqualität: Die Qualität der sozialen Unterstützung beim Lernen ergibt sich aus den Angaben zu den verschiedenen Unterstützungsarten der Frage 14. Aus den dort abgefragten Häufigkeiten des Vorkommens werden Mittelwerte gebildet und linear auf den Wertebereich 0-100 hochtransformiert.
- ❑ Unterstützungsquantität: Die Quantität der sozialen Unterstützung beim Lernen ergibt sich aus der Frage 15, deren ursprünglicher Antwortskalenbereich 0-4 linear auf den Wertebereich 0-100 hochtransformiert wird.
- ❑ Gesamtunterstützung: Aus der quantifizierten Qualität der sozialen Unterstützung beim Lernen wird ein Gesamtunterstützungsindex als ungewichteter Mittelwert aus beiden Teilindizes gebildet.

4.3.1.6 Auswertungsverfahren:

Die Eingabe der Daten und deren Auswertung erfolgte von September 2010 bis Februar 2011 im - und mit wissenschaftlicher Beratung durch das Institut für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) in Mainz. Die Ergebnisse wurden nach anerkannten statistischen Verfahren ausgewertet. Die Dateneingabe erfolgte über SPSS, die Datenauswertung wurde in mehreren Durchgängen sowohl deskriptiv als auch analytisch und inferenzstatistisch vorgenommen.

DATEN- UND PLAUSIBILITÄTSPRÜFUNG

Die Daten wurden anschließend im Rahmen eines Prüfungsprozesses auf ihre logische Stimmigkeit bzw. Plausibilität hin untersucht, um Eingabe- und Datenbankfehler weitestgehend ausschließen zu können. Die eingehenden Plausibilitätsprüfungen umfassten dabei mehrere Schritte. Die einzelnen Fragebögen wurden zunächst auf Eingabefehler hin untersucht. Dabei wurden Angaben, die offensichtlich unzulässige Werte annahmen oder aufgrund ihrer hohen Abweichung von den Durchschnittswerten zumindest als zweifelhaft angesehen werden konnten, mit den Daten in den Bögen verglichen und gegebenenfalls korrigiert. Eine eingehende Prüfung und Recherche erfolgte ebenfalls bei Extremwerten (sog. „Ausreißer“) der metrischen Variablen.

Bei der Datenanalyse wurden verschiedene statistische Methoden und Verfahren angewandt. Im Ergebnisteil wurden zunächst Verfahren der deskriptiven Statistik eingesetzt. In Abhängigkeit vom jeweiligen Skalenniveau wurden die Daten in absoluten oder relativen Häufigkeiten (in Prozent) beschrieben. Zur allgemeinen Beschreibung gruppenspezifischer Merkmale wurden an verschiedenen Stellen die statistischen Kennziffern *Mittelwert*, *Median* und *Standardabweichung* herangezogen.

Unter dem Mittelwert versteht man dabei den arithmetischen Mittelwert, d. h. es wird der einfache Durchschnittswert (Summe aller gültigen Nennungen: Stichprobengröße) zu einem Item gebildet.

Der Median (zentrale Tendenz) gibt Auskunft über den mittleren Wert einer Verteilung, d. h. dass 50 Prozent aller genannten Werte eines Items kleiner und 50 Prozent größer sind als dieser Wert. Je stärker die Verteilung der An-

gaben innerhalb eines Items von einer symmetrischen Verteilung abweicht, umso stärker weichen Mittelwert und Median voneinander ab.

Die Standardabweichung ist das gängigste Maß zur Beurteilung der Streuung innerhalb einer statistischen Verteilung. Sie drückt aus, wie unterschiedlich (heterogen) eine Stichprobe im Hinblick auf ein zu untersuchendes Merkmal ist. Berechnet wird sie aus der Summe der quadrierten Abweichungen vom Mittelwert im Verhältnis zur um 1 reduzierten Stichprobengröße. Je größer die Abweichungen der erhobenen Einzelwerte vom errechneten Gruppenmittelwert ausfallen, desto größer wird dementsprechend die Standardabweichung der Verteilung.

Die Signifikanz wird anhand der so genannten Alphafehlerwahrscheinlichkeit ermittelt. Die Ergebnisse statistischer Testverfahren gelten allgemein nur dann als relevant bzw. interpretationswürdig, wenn ihre Irrtumswahrscheinlichkeit unter der sogenannten „Signifikanzschwelle“ (gekennzeichnet durch den Buchstaben „p“) von 5 Prozent liegt ($p < .05$).

Verwendete statistische Tests/Verfahren:

1. Chi-Quadrat-Test (χ^2 -Test)

Mit Hilfe des χ^2 -Tests werden Unterschiede in Häufigkeitsverteilungen zweier oder mehrerer Merkmale auf statistische Bedeutsamkeit hin überprüft (z. B. Geschlechtsverteilungen in den 3 Untersuchungsgruppen „Absolventen“, „Ehemalige“ und „Lernende“).

2. (Ko-)Varianzanalyse

Mit Hilfe der Varianzanalyse können Mittelwertsunterschiede zweier oder mehrerer Gruppen (z. B. Jungen und Mädchen) in einem Merkmal auf ihre statistische Bedeutsamkeit hin untersucht werden. Kategorien von Faktoren nennt man auch Faktorstufen. Ist in einer Auswertung nur eine abhängige Variable berücksichtigt, spricht man auch von einer univariaten Varianzanalyse. Bei der Kovarianzanalyse werden neben den Effekten der hauptsächlich untersuchten Gruppen zusätzliche Einflüsse weiterer Variablen (Kovariaten) berücksichtigt. Diese zusätzlichen Einflüsse werden bei der Kovarianzanalyse egalisiert, um den reinen Einfluss der Hauptgruppen analysieren zu können. Darüber hinaus ist bei diesem

Verfahren gleichzeitig auch die Signifikanz des Einflusses der Kovariaten ersichtlich.

Um statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den verschiedenen Faktorstufen zu lokalisieren, wurde die konservativere LSD-Methode eingesetzt. Im Auswertungsverfahren wurden die Konzept der Befragung und deren Operationalisierung weiter spezifiziert

3. (partielle) Korrelationsanalyse

Mit Hilfe der Korrelationsanalyse werden die Zusammenhänge zwischen zwei Merkmalen analysiert. Die Höhe des Zusammenhangs wird gekennzeichnet mit dem Korrelationskoeffizienten „ r “, der Werte zwischen -1 und +1 annehmen kann. Dabei steht der Wert +1 für einen idealen positiven Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen, d. h. dass mit steigendem Wert beim einen Merkmal in jedem Fall auch der Wert des anderen Merkmals steigt. Bei einem Korrelationskoeffizienten von -1 sinkt der Wert des einen Merkmals in jedem Fall bei steigendem Wert des anderen Merkmals. Bei einem Korrelationskoeffizienten von 0 gibt es keinen statistischen Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen.

Bei der partiellen Korrelationsanalyse wird zunächst der jeweilige Zusammenhang der beiden zu untersuchenden Merkmale mit einem dritten Merkmal (bzw. beliebig vielen weiteren Merkmalen) analysiert. Dieser unerwünschte Zusammenhang wird dann bei der folgenden Korrelationsanalyse herausgerechnet („auspartialisiert“), um einen evtl. Störeinfluss auszuschließen und den „reinen“ Zusammenhang zwischen den beiden Untersuchungsmerkmalen herauszufinden (vgl. BORTZ u. DÖRING 2006, 723 ff).

4.3.2 Ergebnisse

4.3.2.1 Soziodemographische Daten

Die nachfolgend dargestellten quantitativen Ergebnisse vermitteln Informationen zur befragten Personengruppe. Der Abgleich einzelner soziodemographischer Daten aus den Rückläufen mit den Verteilungen innerhalb der Gesamtstichprobe gibt Hinweise auf die Repräsentativität der gewonnenen Daten.

DAS ALTER DER BEFRAGTEN

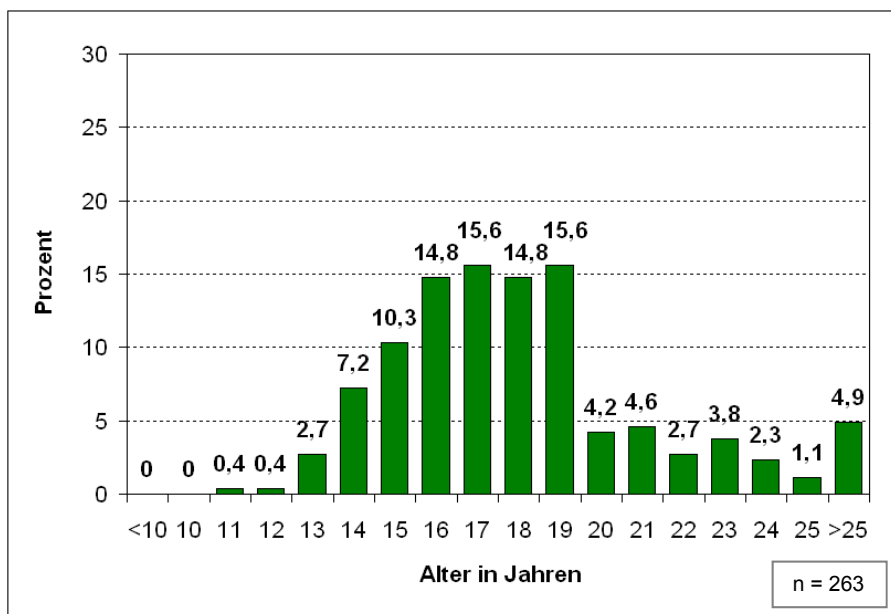


Abbildung 26: Altersverteilung derjenigen, die den Fragebogen zurückgesandt haben

Die 263 jungen Menschen, die den Fragebogen zurückgesandt haben, wiesen zum Zeitpunkt der Befragung einen Altersdurchschnitt von 19 Jahren auf.

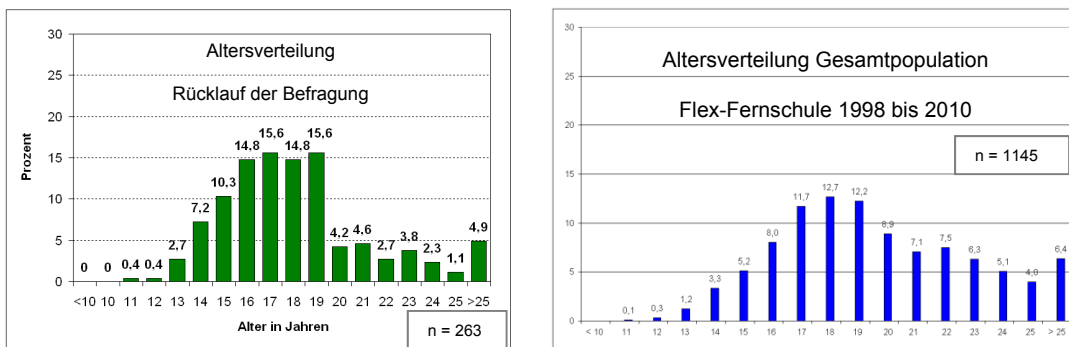


Abbildung 27: Altersverteilung im Vergleich: Stichprobe der Rückläufe und sämtliche 1145 jemals erfassten Schüler

Der Altersdurchschnitt der Gesamtpopulation von insgesamt 1145 Lernenden, Absolventen und Ehemaligen beträgt auf denselben Zeitraum berechnet 19,5 Jahre.

Im Fragebogen war das Alter zum Lernbeginn nicht berücksichtigt. Dieser Wert konnte für 186 der Befragten aus ihren Angaben zum aktuellen Lebensalter und ihren Angaben zum Lebenslauf ermittelt werden und ist auf der folgenden Seite dargestellt.

DAS ALTER BEI DER AUFNAHME IN DIE FLEX-FERNSCHULE

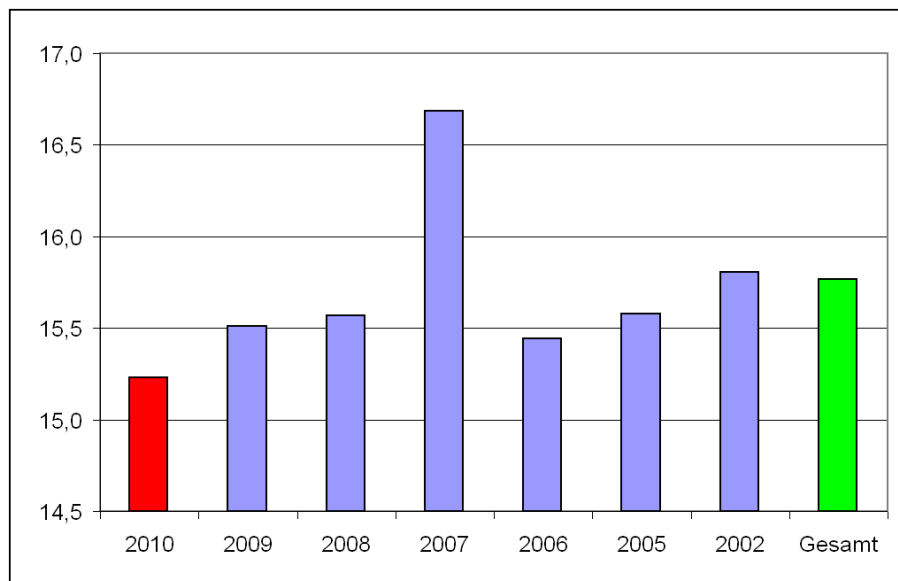


Abbildung 28: Durchschnittsalter beim Lernbeginn im Vergleich: Befragungsergebnisse (rot), Ergebnisse der Absolventenbefragungen der Jahrgänge und Gesamtdurchschnitt (grün)

Es zeichnet sich eine leichte Tendenz zu einem geringeren Aufnahmealter ab. Diese Tendenz in der Auswertung entspricht der tatsächlichen Entwicklung des Aufnahmealters. Die Einbeziehung der zum Zeitpunkt der Befragung Lernenden (im Vergleich zu den Befragungen in den Jahrgängen, die nur Absolventen einbezogen) bildet diesen Trend deutlich ab, wie nachfolgende Grafik verdeutlicht. Der hohe Altersdurchschnitt des Prüfungsjahrgangs 2007 resultiert aus einer einmaligen Zusammenarbeit mit einem Berufsbildungsträger, dessen Klienten ein vergleichsweise hohes Eintrittsalter aufwiesen.

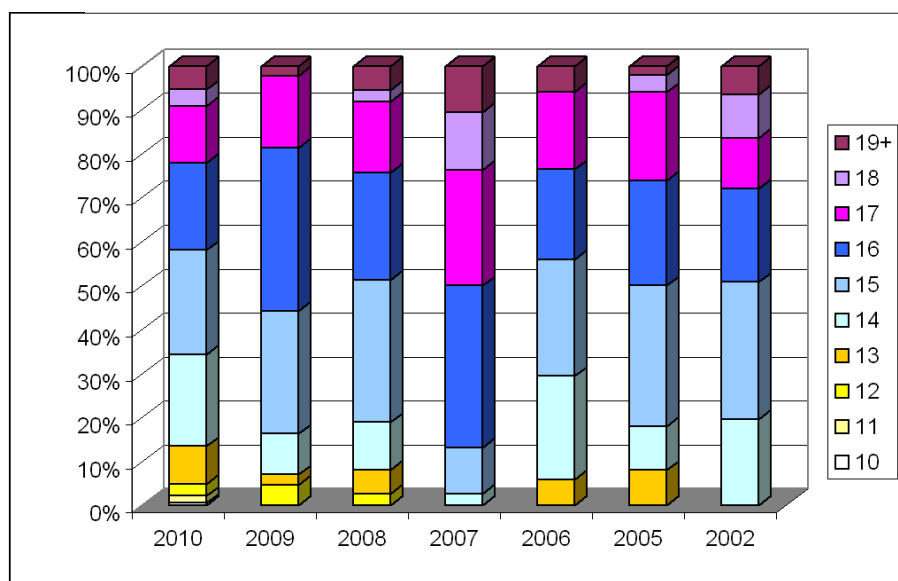


Abbildung 29: Altersverteilung beim Lernbeginn im Vergleich: Befragungsergebnisse ganz links (2010)

GESCHLECHTERVERTEILUNG

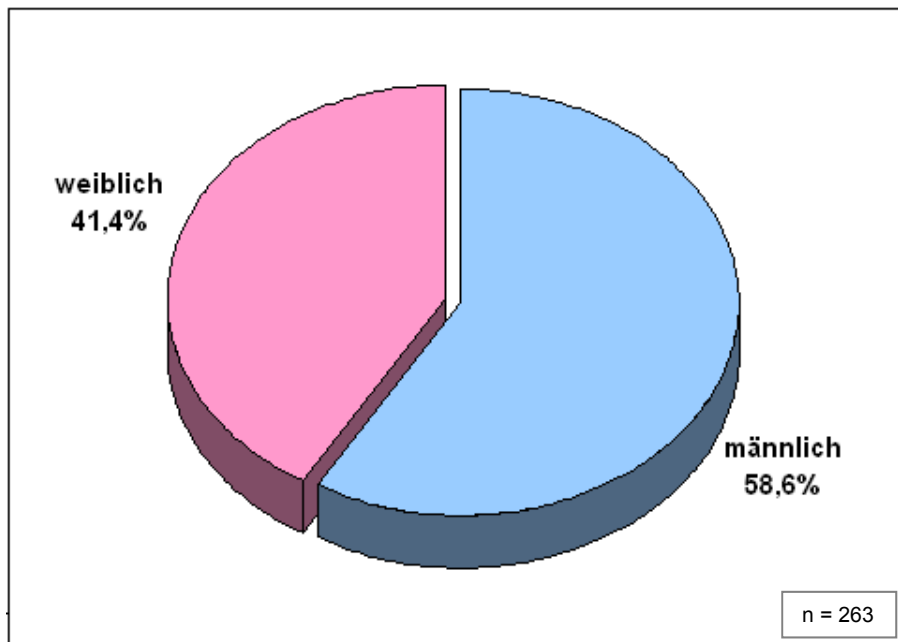


Abbildung 30: Rücklauf der Fragebögen: Geschlechterverteilung

Die jungen Leute, die den Fragebogen ausgefüllt zurückgesandt haben, waren zu 41,4 Prozent weiblich, zu 58,6 Prozent männlich. Die durchschnittliche Geschlechterverteilung in der gesamten Heimerziehung liegt bei 39,9 Prozent weiblichen – und 60,1 Prozent männlichen Bewohnern (Institut für Kinder- u. Jugendhilfe Mainz (IKJ) 2007). Die Verteilung der Stichprobe liegt damit nahe an der Normalverteilung der Geschlechter in der stationären Erziehungshilfe, in deren Rahmen viele der Lernenden betreut werden.

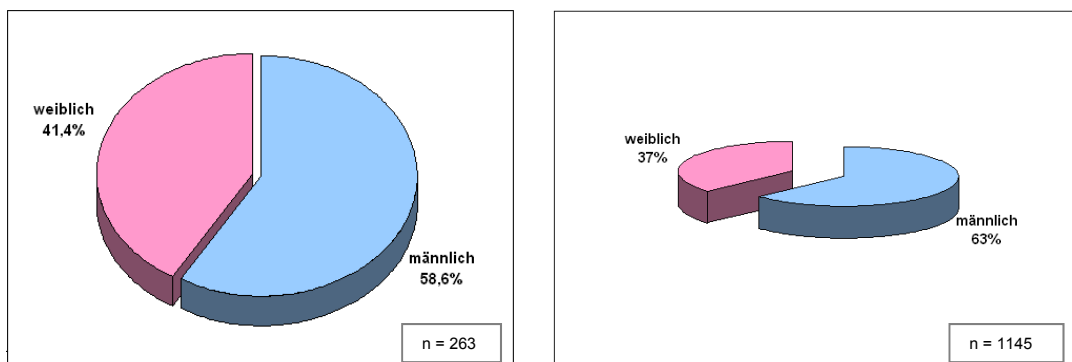


Abbildung 31: Geschlechterverteilung im Vergleich: Stichprobe der Rückläufe und alle jemals erfassten 1145 Schüler

Im Vergleich der Geschlechterverteilung bei den Rückläufen zu derjenigen der Gesamtpopulation zeigt sich eine leichte Verschiebung zugunsten der weiblichen Befragten. Die nicht signifikante Abweichung weist möglicherweise auf die auch in anderen empirischen Untersuchungen festgestellte Tendenz hin, dass weibliche Personen sich insgesamt eher an Befragungen beteiligen (ESSER 2010).

STAATSANGEHÖRIGKEIT IM VERGLEICH

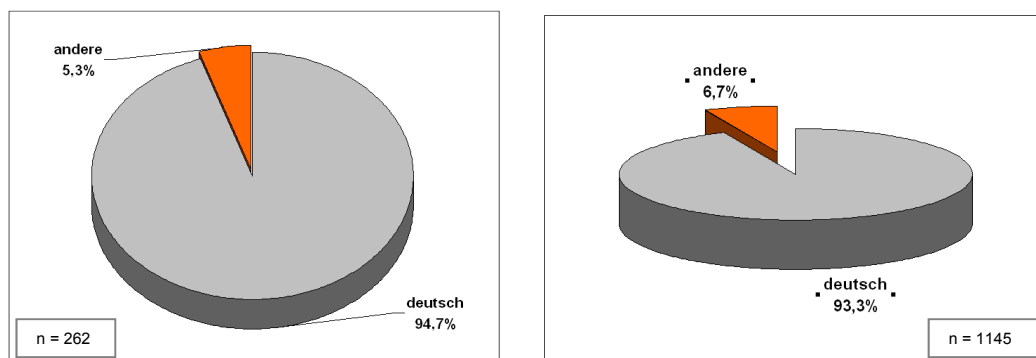


Abbildung 32: Verteilung nach Staatsangehörigkeit im Vergleich: Stichprobe Rücklauf und Gesamtpopulation

Für die Repräsentativität der erfassten Stichprobe spricht auch der Vergleich der Verteilung der Staatsangehörigkeit. Mit 5,3 Prozent bei den Rückläufen der Untersuchung und 6,7 Prozent bei der Gesamtpopulation aller erfassten Schüler liegen die Werte sehr eng beieinander. Der Anteil junger Menschen mit Migrationshintergrund an der Flex-Fernschule liegt insgesamt etwas niedriger als im bundesweiten Schnitt der Hilfen zur Erziehung, wo er bei 9,3 Prozent liegt (Statistisches Bundesamt 2007).

ART DER FLEX-BESCHULUNG: FLEX-COACH ODER FLEX-CLASSIC

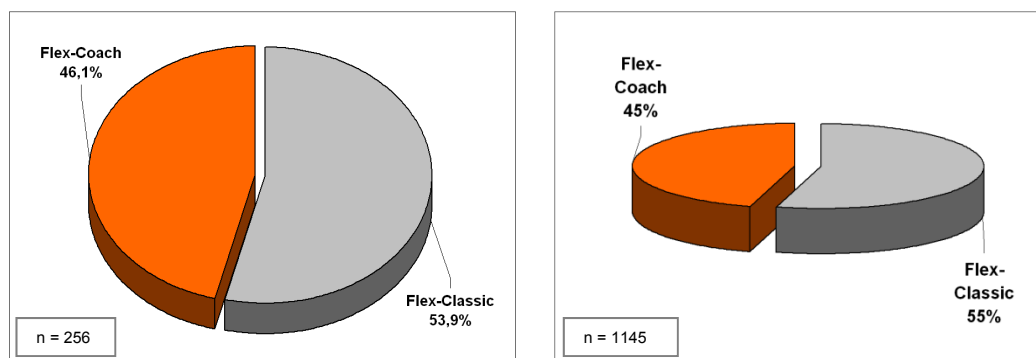


Abbildung 33: Art der Beschulung im Vergleich: Rücklauf der Untersuchung und Gesamtstichprobe

Auch hinsichtlich der Verteilung nach Beschulungsart unterscheidet sich die Stichprobe der Untersuchung nur marginal von der Gesamtpopulation aller Jugendlichen, die bis zum Zeitpunkt der Untersuchung Flex-Schüler waren.

HAUPTLERNORT

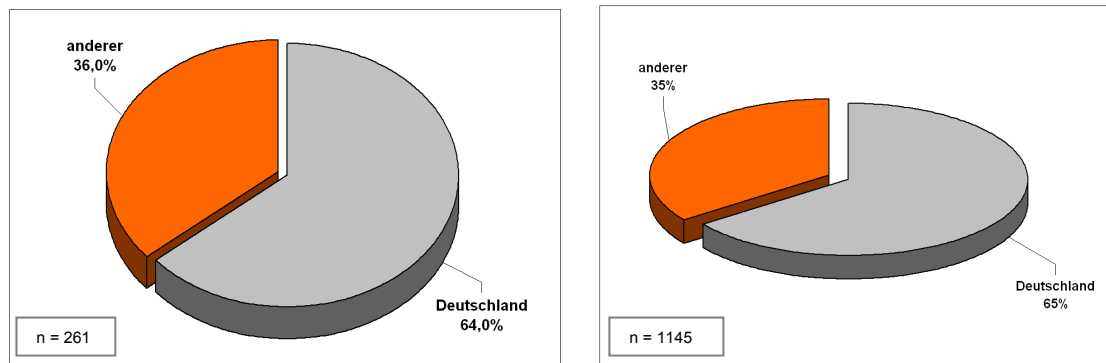


Abbildung 34: Hauptort der Beschulung im Vergleich: Rücklauf der Untersuchung und Gesamtpopulation Flex-Fernschule

Der Hauptlernort der Flex-Schüler liegt zu etwa zwei Dritteln innerhalb Deutschlands. Die Jugendlichen, deren Lernort überwiegend im Ausland lag, waren dort überwiegend im Rahmen individualpädagogischer Erziehungshilfen untergebracht, wie auch die folgende Abbildung zeigt. Hinsichtlich der Verteilung des Lernorts unterscheidet sich die Stichprobe der Rückläufe der Untersuchung nur um einen Prozentpunkt von der Verteilung der Gesamtpopulation.

HAUPTSÄCHLICHE WOHNSTITUATION

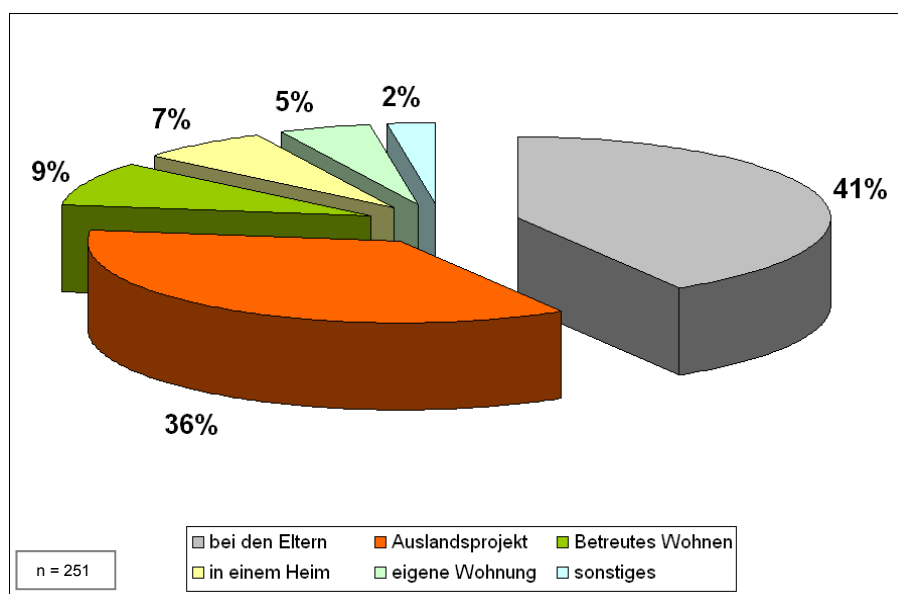


Abbildung 35: Wohnsituation während der Zeit mit der Flex-Fernschule (Rücklauf der Befragung)

Von den Befragten, deren Hauptlernort in Deutschland lag, lebten annähernd zwei Drittel zu Hause bei den Eltern. Nur sieben Prozent lebten in einem Heim, weitere neun Prozent in einer betreuten Wohnform im Rahmen der Hilfen zur Erziehung. Fünf Prozent gaben an, in einer eigenen Wohnung gelebt zu haben. Sieben Prozent aller Befragten teilten mit, während der Lernzeit den Wohnort gewechselt zu haben. 12 Befragte (4,6 Prozent) haben keine Angabe zu ihrer Wohnsituation während der Lernzeit gemacht. Vermutlich entsprach die vorgegebene Auswahl nicht ihrer tatsächlichen Situation.

4.3.2.2 Deskriptive Befragungsergebnisse

In diesem Abschnitt werden die deskriptiven Ergebnisse der Befragung dargestellt, soweit sie nicht explizit im nachfolgenden Abschnitt angesprochen – und dort analytisch und inferenzstatistisch zur Überprüfung der Hypothesen herangezogen werden. Bezugsgröße ist im Folgenden jeweils nur noch der Rücklauf der Untersuchung.

WEGE ZUR FLEX-FERNSCHULE

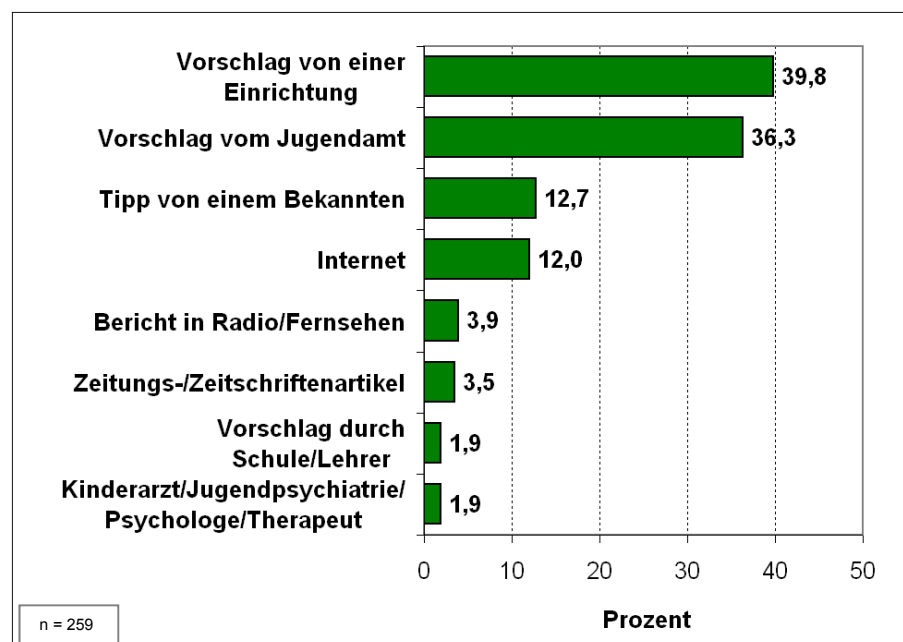


Abbildung 36: Häufigkeit der Informationsgrundlagen zur Flex-Fernschule aus Sicht der Befragten (Mehrfachnennungen, die Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl von 259 Fällen)

Etwa drei Viertel der Lernenden kamen entweder über eine Einrichtung der Erziehungshilfe oder direkt über das Jugendamt zur Flex-Fernschule. Das Ergebnis bestätigt die Verankerung des Angebots im Bereich der Erziehungshilfe. Demgegenüber spielt die Information aus dem Bereich der Schule, wo die Problematik des Schulabsentismus zunächst auftritt, mit knapp zwei Prozent nur eine rudimentäre Rolle. Auch die Zuweisung aus dem medizinischen Bereich ist auffallend gering repräsentiert. Das könnte vor dem Hintergrund des entgegengesetzten pädagogisch/therapeutischen Ansatzes im Kontext der Schulphobiediagnose als Trennungsangst (ICD-10 2011 – F.93.0) interpretiert werden und entspricht der von OEHME vorgeschlagene Trennung von medizinischen und pädagogischen Zuständigkeiten im Bereich des Schulabsentismus (vgl. OEHME 2007).

Bemerkenswert hoch erscheinen die Prozentwerte für Bekannte als Informationsquelle, die gegenüber der Schule oder dem medizinische Bereich einen jeweils sechsfach höheren Rang einnehmen und auch öffentliche Medien um das Drei- bis Vierfache in dieser Bedeutung übertreffen. Es verweist auf die Bedeutung der sozialen Unterstützung bereits im Zugang zur Hilfe durch Flex. Denselben Prozentrang erreicht das Internet als Informationsquelle und liegt damit deutlich vor den sonstigen öffentlichen Medien Rundfunk und TV bzw. Zeitung oder Zeitschrift.

PROBLEME ODER SCHWIERIGKEITEN IN DER REGELSCHULE

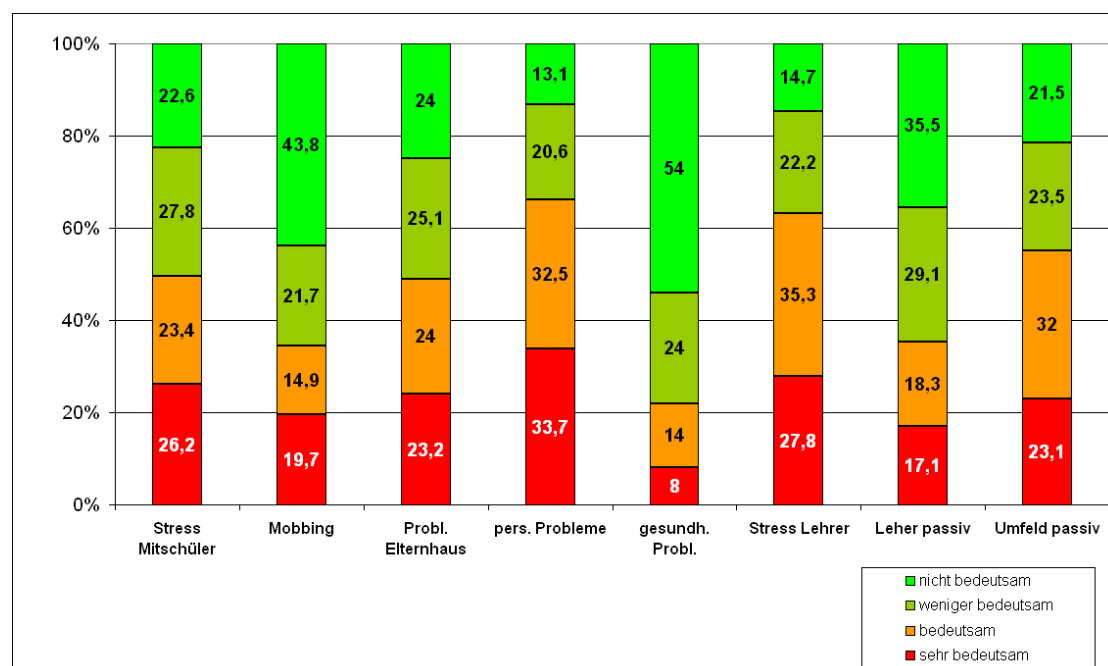


Abbildung 37: Probleme oder Schwierigkeiten in der Regelschule

Mehr als 66 Prozent der Befragten interpretieren ihre Schwierigkeiten in der Regelschulzeit im Zusammenhang mit persönlichen Problemen. Persönliche Probleme waren dabei für je etwa ein Drittel sehr bedeutsam oder bedeutsam. Die freien Antworten geben Einblick in einige der Hintergründe: „Depressionen – daher Leistungsabfall.“ „Die vielen Krankenhausaufenthalte.“ „Ich konnte keine Hauptschule besuchen, weil ich einen Säugling zu versorgen hatte.“ „Ich konnte am Anfang, als ich nach Deutschland kam, kein Deutsch sprechen.“ „Normale Schulform nicht geeignet für Asperger (Probleme durch Kommunikationsstörung, Unterforderung durch hohen IQ, Überforderung durch Mitschüler ...).“ Solchen außerschulischen Interpretationen entspricht eine offenbar deutlich höhere Unterstützungserwartung an das soziale Umfeld. Zwar machen mehr als ein Drittel (35,4 Prozent) der Flex-Lerner eine mangelnde Unterstützung durch die Lehrer für ihre Probleme in der Schule verantwortlich, jedoch hätten sich weit mehr als die Hälfte (55,1 Prozent) mehr Hilfe aus dem sozialen Umfeld gewünscht. Das Ergebnis unterstreicht den Stellenwert sozialer Unterstützung als Ressource im Sinne der vorliegenden Arbeit.

Bemerkenswert ist die große Bedeutung, welche den Konflikten mit den Lehrern zugemessen wird (63,1 Prozent), während nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten aus dieser Richtung eine Lösung erwartet. 64,6 Prozent geben an, ein Mangel an Unterstützung durch die Lehrer sei für ihre Schwierigkeiten wenig oder nicht bedeutsam gewesen. Einige der offenen Äußerungen illustrieren hingegen das umgekehrt proportionale Verhältnis: „Es lag nicht an der Schule. Die Lehrer haben mir versucht mit allen Mitteln zu helfen. Jedoch ist alles gescheitert, da meine Schlafprobleme, welche durch den Missbrauch entstanden sind, sich zu sehr auf meinen Alltag ausgewirkt haben.“ „Ich habe sehr viel Unsinn gemacht.“ „Ich hatte den falschen Umgang und kein Interesse für die Schule.“ „Ich hatte viele Probleme und wollte nicht zur Schule gehen.“

Gleichwohl findet sich in den offenen Nennungen eine Vielzahl von Präzisierungen des kritisierten Lehrerverhaltens, welches etwa ein Drittel der Befragten für ihre Schulprobleme verantwortlich macht: „Inkompetente Lehrer.“ „Keine Unterstützung von Lehrern.“ „Lehrkräfte können sich nur selten in die Situation des Schülers hineinversetzen. Ergebnis hiervon: Ungerechtigkeit → Frustrationsaufbau.“ „Ich hatte das Gefühl, dass die Lehrer mich ge-

hasst haben, weil ich Heimkind und Stadtkind war.“ Vor dem Hintergrund solcher Äußerungen kann die vergleichsweise geringe Bedeutsamkeit, die den Lehrern hinsichtlich der schulischen Probleme zugemessen wird, im Lichte einer insgesamt niedrigen Unterstützungserwartung an die Lehrkräfte interpretiert werden.

Mit jeweils knapp 50 Prozent rangieren Probleme mit Mitschülern und solche mit den Eltern etwa gleichauf an dritter Stelle der Nennungen für die Ursachen von Schulschwierigkeiten. Während nur wenige freie Nennungen familiäre Probleme aufgreifen, geben zahlreiche Befragte ergänzenden Einblick in die Qualität der Beeinträchtigungen, die von Gleichaltrigen ausgehen: „Dass man sich nicht auf den Unterricht konzentrieren konnte, weil man in einer Klasse mit 30 lauten Schülern sitzt.“ „Dass ich keine Freunde hatte.“ „Ich habe sehr viele geschlagen, weil sie mich gemobbt haben.“ „Krach, volle Räume.“ „Massenbetrieb, unpersönlich, Notendruck.“ „Ich wurde früher ausgelacht von anderen Kindern.“ „Ich wurde häufig zusammengeschlagen.“ „Zu große Klassenstärken, mit denen ich persönlich nicht zurechtkam.“ Die freien Antworten veranschaulichen insgesamt, was sich in der statistischen Auswertung widerspiegelt: „Mobbing“ wird von 35 Prozent der Befragten als bedeutsam oder sogar sehr bedeutsam für die eigenen Schulprobleme genannt. Die weiter gefasste Frage nach „Stress mit den Mitschülern“ wird sogar von knapp 50 Prozent entsprechend eingestuft. Dieser Stress entsteht offenbar teilweise durch die Klassengröße und durch individuelle Schwierigkeiten, sich darin zu behaupten bzw. zu einer gedeihlichen Lernsituation zu finden.

WAS HÄTTE GEHOLFEN, IN DER REGELSCHULE ERFOLGREICH ZU SEIN?

Von der Möglichkeit, auf die offen gestellte Frage, was geholfen hätte, in der Regelschule erfolgreich zu sein, haben die Befragten regen Gebrauch gemacht (n = 232; fehlend 31). Die Rückmeldungen lassen sich in neun Kategorien zusammenfassen, wobei die Antworten teilweise verschiedenen Kategorien zuzuordnen waren (352 Nennungen).

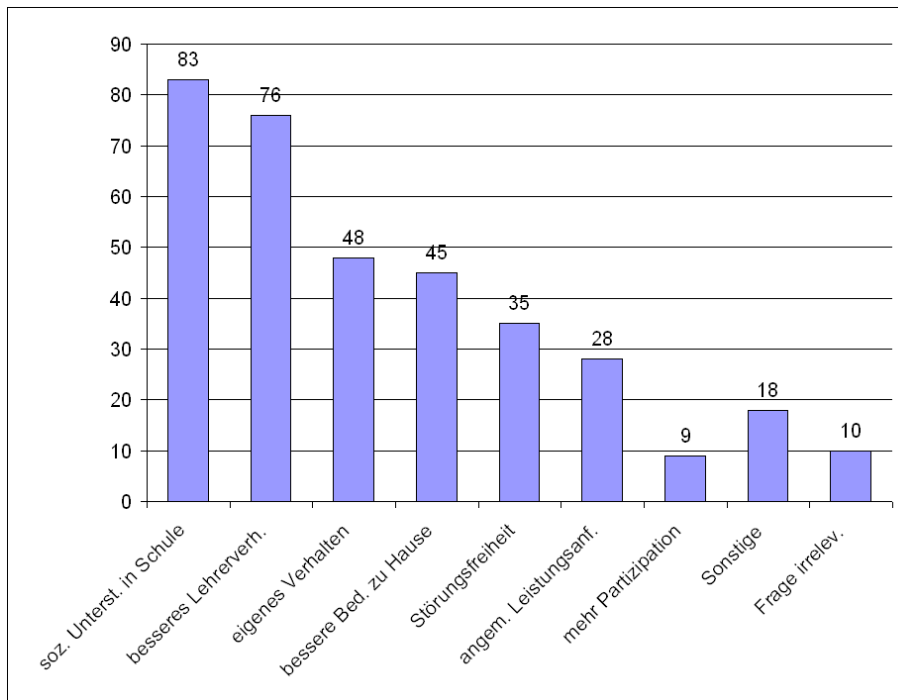


Abbildung 38: Kriterien des Erfolgs in der Regelschule

Von 352 Nennungen beziehen sich 159 (45,2 Prozent) auf eine angemessene soziale Unterstützung in der Schule. Die Antworten entfallen jeweils etwa zur Hälfte auf eine bessere soziale Unterstützung allgemeiner Art in der Schule und auf ein besser unterstützendes Lehrerverhalten. Hinsichtlich der sozialen Unterstützung wünschten sich die Befragten zum Beispiel: „Tipps zum Lernen; Nachhilfe; bessere Erklärungen zum Thema von Lehrern; Hilfestellungen zum Lernen, Verstehen usw.; mehr Lob und Einfühlsamkeit; individuelles Fördern.“ „Pädagogisch besser qualifizierte Lehrer; ein geringer Lärmpegel in der Klasse; keine Diskussionen mit Lehrern; kein Wechsel in eine komplett neue Klasse.“ „Mehr Aufmerksamkeit, mehr soziale Kontakte.“ „Lehrer, die zuhören und helfen; Schüler, die tolerant sind; freundlicher Umgang.“ „Kein Mobbing durch Mitschüler; mehr Freunde bzw. überhaupt Freunde; mehr Unterstützung durch Lehrer.“ Eine Nennung bezieht sich unmittelbar auf die frühe Trennung im gegliederten Schulsystem: „Nach der Grundschule Trennung von Freunden/Mitschülern, dadurch schwer sich einzugewöhnen und Anschluss zu finden.“

Von den Lehrkräften wünschen sich die Befragten außerdem: „Mehr Unterstützung von den Lehrern, besonders in Mobbing-Fällen; mehr Verständnis und Achtsamkeit.“ „Gerechtere und nettere Lehrer sowie ein besserer Unterricht mit verständlichen Erklärungen.“ „Dass die Lehrer mich ernst genom-

men hätten.“ „Dass ich einen Lehrer hätte, der für mich alleine zuständig wäre.“ „Die Lehrer hätten mehr darauf achten sollen, wie es den Schülern geht.“ „Ein Vertrauenslehrer, mit dem man wirklich über alles reden könnte.“ Die Befragten wünschen sich die Schule als einen Ort, an dem sie mit ihrer ganzen Person wahrgenommen, ernst genommen und in angemessener Weise auch in nicht schulischen Belangen unterstützt werden. Es wird in keiner Äußerung ein Feindbild gegenüber den Lehrkräften erkennbar. Vielmehr hätten sich viele der Befragten von den Lehrkräften neben mehr Unterstützung beim Lernen ein vertrauensvolles Beziehungsangebot gewünscht. Einige Befragte bringen zum Ausdruck, dass sie die Lehrkräfte für überfordert halten, eine erwünschte positiv unterstützende Klassenatmosphäre herzustellen: „Höhere Kompetenz der Lehrer in Sachen ‚Umgang mit Schülern/Stresssituationen‘; bessere Erziehung der Mitschüler; entspannteres Lernumfeld/weniger Druck.“

48 Nennungen (knapp 14 Prozent) beziehen sich auf das eigene Verhalten, mit dem sich die Befragten kritisch auseinandersetzen: „Wenn ich mich mehr auf Schule konzentriert hätte.“ „Selbstbewusstsein und eine gewisse Scheiß-egal-Einstellung, wenn ich gemobbt wurde.“ „Nichts, ich war selber daran schuld!“ „Die Schule war okay, ich glaube, es lag einfach an mir.“ Aus anderen Äußerungen spricht wiederum, dass die äußeren Umstände wohl eine Konzentration auf die Schule kaum zugelassen haben: „War auch viel mit mir selbst beschäftigt nach dem Tod meines Vaters.“ „Nichts; ich war traurig, wütend, einsam, hilflos; ich hatte kein Interesse am Leben; nur ich konnte mir helfen, mit stillem Beistand von Betreuern...(komplizierte Frage).“ Hier wird deutlich, dass es in Einzelfällen einer Unterstützung bedurft hätte, die über eine allgemein unterstützende Atmosphäre an einer Schule hinausgeht.

Annähernd dieselbe Anzahl von Rückmeldungen (45 = 13 Prozent) bezieht sich auf die Situation im Elternhaus: „Eine normale Familie, die hinter einem steht.“ „Hilfe von Eltern, mehr Aufmerksamkeit.“ Einige Rückmeldungen bringen deutlich den Wunsch zum Ausdruck, dass Schule und Elternhaus sich mit den persönlichen Problemen auseinandersetzen sollten, statt dem Erfüllen der Schulpflicht und der damit verbundenen Leistungsanforderungen Priorität einzuräumen: „Wenn meine Probleme und Ängste von den Lehrern/meinem Vater ernst genommen worden wären, statt mich mit aller

Macht zur Schule zu ‚prügeln‘. Man hätte vielleicht ganz am Anfang und gemeinsam nach einer Lösung suchen sollen, bevor die Probleme/Ängste so dermaßen groß wurden, dass der Gang zur Schule für mich irgendwann unmöglich war.“

Lässt man die „sonstigen Nennungen“ beiseite und ebenso diejenigen, in denen die Befragten die Frage für sich nicht als relevant einstufen, weil sie ihre schulische Situation vor der Flex-Fernschule bereits als erfolgreich erlebt hatten, und setzt die verbleibende Anzahl von Nennungen (324) in Bezug zu den Rückmeldungen, die überwiegend im Verantwortungsbereich der Schule liegen, so entfallen 71,3 Prozent auf diesen Bereich. Die übrigen 28,7 Prozent der Nennungen (93) entfallen auf das eigene Verhalten und auf die Familie.

Die Befragten attestieren der Schule damit in konkreten Bereichen Entwicklungspotential, wenn es darum geht, Schulabbrüche zu vermeiden und den jungen Menschen förderliche Bedingungen für einen erfolgreichen Schulverlauf zu bieten. Dieses Entwicklungspotential hat seinen Schwerpunkt im Bereich der sozialen Unterstützung. Die Befragten wünschen sich die Schule als einen Ort sozialen Lernens, an dem sie sich sicher und auch mit persönlichen Problemen angenommen und wertgeschätzt fühlen können. Sie diagnostizieren aufseiten der Lehrkräfte diesbezüglich Mängel in der Ausbildung, aber auch im Rollen- bzw. Aufgabenverständnis der Schule als System. Sie wünschen sich Schule als einen störungsarmen Lernort, an dem die Leistungsanforderungen den persönlichen Bedingungen angepasst werden. Sie möchten ernst genommen werden und bei der Gestaltung ihrer persönlichen Lernsituation mitsprechen dürfen. Sie wünschen sich darüber hinaus Unterstützung aus dem schulischen Umfeld auch dort, wo sie mit persönlichen oder familiären Problemen zu kämpfen haben.

Diese Unterstützung wird von den Befragten keinesfalls ausschließlich als verständnisvolle oder gar nachgebende Zuwendung antizipiert. Auf die Frage nach dem, was in der Regelschule zum Erfolg beigetragen hätte, kam einigen Schülern auch in den Sinn, dass es vielleicht gut gewesen wäre, die Erwachsenen hätten sich stärker durchgesetzt: „Dass mir hätte jemand mehr zureden sollen, die letzten paar Wochen durchzuhalten.“ „Mehr Disziplin meinerseits.“ „Mehr Leistungsdruck.“ „Schläge (vielleicht?), vielleicht bringt es doch was.“

PERSÖNLICHE MOTIVATION, MIT FLEX ZU LERNEN

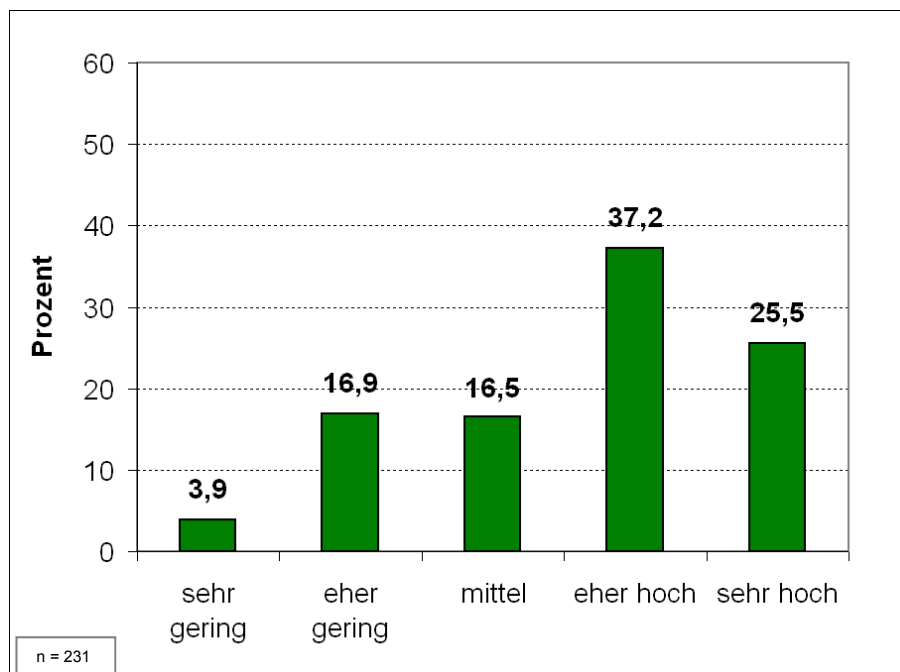


Abbildung 39: Lernmotivation zu Anfang des Lernprozesses - Gesamtstichprobe

Die Motivation, mit der Flex-Fernschule zu lernen, gaben knapp 63 Prozent der Befragten als eher hoch oder sehr hoch an. Dieser Wert ist unerwartet hoch, zumal etwa drei Viertel entweder über das Jugendamt oder über eine Erziehungshilfeeinrichtung zur Flex-Fernschule kamen. Der hohe Motivationswert wäre eher zu erwarten gewesen, wenn das Lernen mit der Flex-Fernschule auf eine eigene Idee zurückzuführen gewesen wäre. Wenn die Flex-Fernschule Teil einer umfassenderen Erziehungshilfe ist, liegt es nahe, dass die eigene Motivation vergleichsweise geringer angesprochen ist. Für diese Vermutung spricht der vergleichsweise hohe Anteil fehlender Antworten (31, das sind 12 Prozent) auf die Frage nach der Motivation zu Lernbeginn.

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG IM LERNPROZESS

Die soziale Unterstützung beim Lernen ist Gegenstand der analytischen Ergebnisauswertung und wird dort eingehend untersucht. An dieser Stelle werden die Qualitäten der sozialen Unterstützung vorab deskriptiv dargestellt:

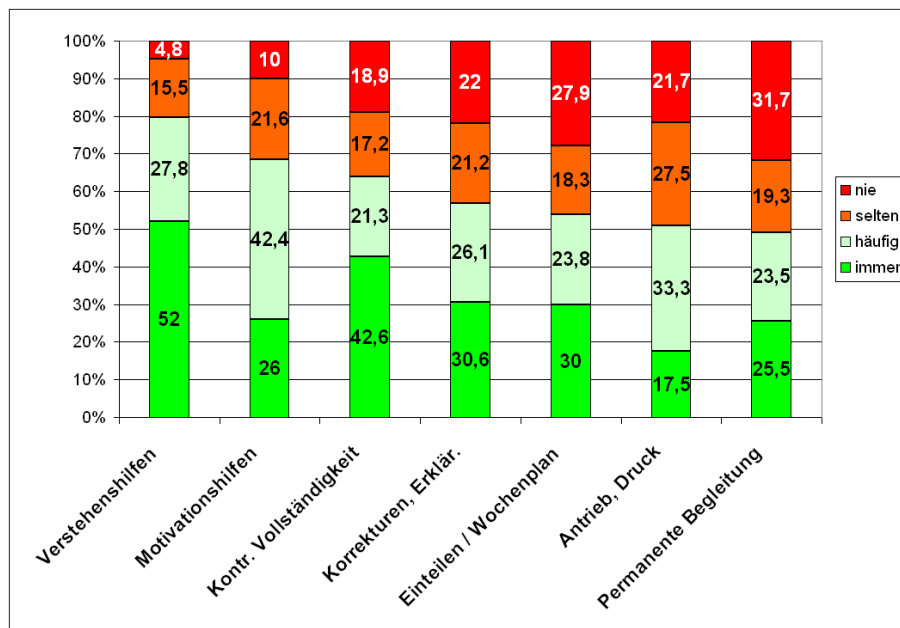


Abbildung 40: Soziale Unterstützung im Lernprozess

80 Prozent der Lernenden erhielten von Personen aus ihrem sozialen Umfeld immer oder häufig Erklärungen, wenn sie etwas nicht verstanden. Daher bezog sich die Hilfe teilweise nur auf einzelne Fächer, wie die offenen Antworten auf die Frage nach der Art der Unterstützung erkennen lassen: „Aufgabenstellungen in Mathe wurden für mich verständlicher erklärt.“ „Bei Englisch wird intensiver geholfen.“ Die Lernenden gaben auch Einblick, wie sie die angebotene Unterstützung umgangen haben: „Ich habe meine Betreuerin in dem Glauben gelassen, alles würde gut laufen, deshalb hat sie mir nicht geholfen.“ Von einem reiferen Lernverhalten zeugen andere Antworten, wie diese: „Wenn ich Schwierigkeiten hatte, habe ich bei Flex angerufen und nachgefragt. Dort war immer jemand da!“

An zweiter Stelle rangierten mit knapp 70 Prozent „Ermutigung und sonstige Hilfen zur Motivation“. Insgesamt waren Hilfeformen, die unterstützen, ohne unmittelbar selbst Vorgaben zu machen, am meisten vertreten. Davon zeugen einige offene Antworten: „Meine Mutter hat mir Hoffnung gegeben.“ Motivationshilfen erfolgten offenbar auch mit System: „Manchmal kriege ich einen Sticker, wenn ich alles sehr gut und sauber bearbeitet habe.“ Einige Antworten zeugen davon, wie die Lerninhalte durch engagierte Begleitpersonen zum Anlass für die Gestaltung intensiver explorativer Lernprozesse genommen wurden: „Wurde wertvoll von allen unterstützt, sogar mit wertvollen Besuchen in der Bibliothek und mit Surfen im Internet und Besuchen im

Museum.“ Andere Befragte betonen ihre Eigenständigkeit im Lernen, auch wenn sie Hilfe brauchen: „Oft erkundige ich mich auch im Internet, wenn ich etwas nicht verstehe oder gewisse Personen nicht kenne – geschichtlich.“

Die soziale Unterstützung bezog sich aber auch auf unmittelbar eingreifende Hilfen, wie die Kontrolle der Vollständigkeit (immer oder häufig, 63,9 Prozent), Korrekturen in den Ergebnissen der Lernenden und Erklärungen (56,7 Prozent) oder Hilfen beim Einteilen des Lernpensums in einer Art Wochenplan (53,8 Prozent). „Meine Betreuer und ich haben gemeinsam korrigiert.“ In die Lernbegleitung wurden verschiedene Familienmitglieder einbezogen: „Meine Tante hat mir ihr Internet zur Verfügung gestellt, meine Schwester hat gelegentlich kontrolliert.“

In etwas mehr als der Hälfte der Fälle übten die Begleitpersonen unmittelbar Druck aus, um die Lernenden bei der Stange zu halten: „Ja, wir haben besprochen, dass ich erst nach drei Stunden meine Zigaretten bekomme, damit ich vorankomme.“ Dies erforderte in etwa demselben Umfang eine zumindest zeitweise vollständige Begleitung des Lernens: Immerhin ein Viertel der Befragten gab an, zu jeder Zeit im Lernen begleitet gewesen zu sein, wobei die Hintergründe teilweise im Zusammenhang mit besonderen Beeinträchtigungen liegen, wie etwa die Rückmeldung eines jungen Mannes mit frühkindlichem Autismus zeigt: „Ich werde an der Schulter gestützt.“ Ohne diese Hilfe kann er sich nicht zum Ausdruck bringen. Demgegenüber hat die Hälfte der Lernenden eine solche intensive Form der Begleitung selten oder nie kennengelernt, wie es eine knappe offene Antwort auf den Punkt bringt: „Alles allein!“

Die Befragten antworteten umfänglich auf die offen gestellte Frage nach den wichtigsten Eigenschaften guter Lernhelfer. Nur 54 Teilnehmer machten keinen Gebrauch von der Möglichkeit einer Rückmeldung. 209 Teilnehmer benannten insgesamt 411 Eigenschaften. Diese wurden in 7 Kategorien gebündelt. Die nachfolgende Grafik vermittelt einen Überblick.

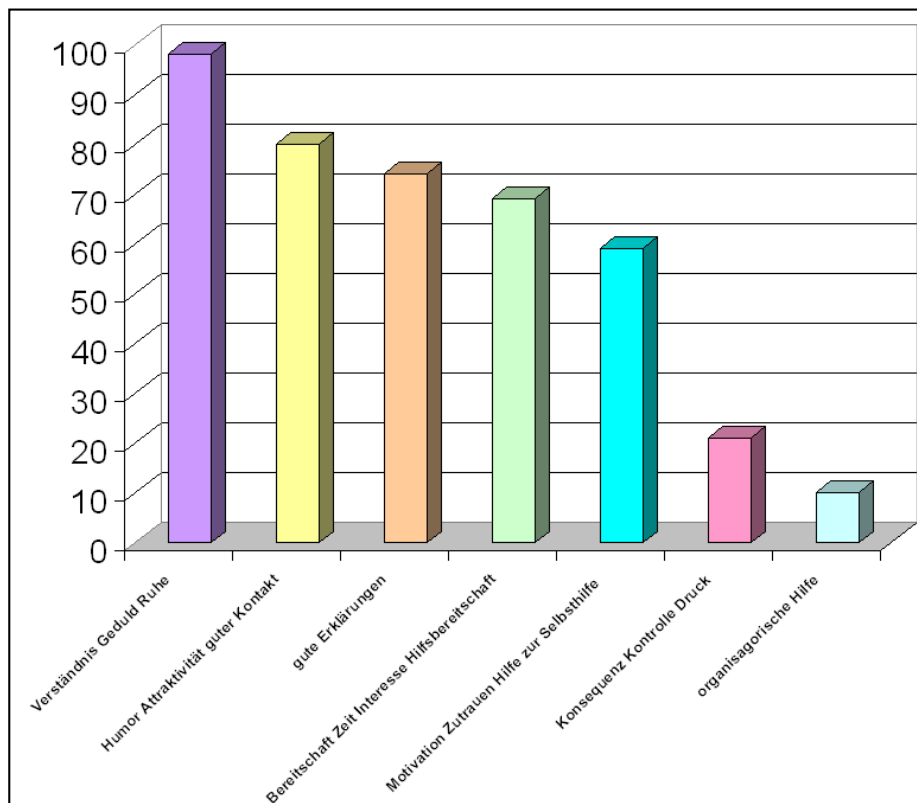


Abbildung 41: Eigenschaften guter Lernhelfer

Mit 98 Nennungen messen die Befragten einer geduldigen verständnisvollen Haltung und einer ruhigen Art die größte Bedeutung unter den erwünschten Eigenschaften einer Begleitperson zu. „Sie sollten nicht schnell ausflippen, wenn was nicht klappt, sondern alles etwas leichter nehmen.“ „Sie sollen konsequent, aber auch freundlich und nicht schnell aufbrausend sein.“ „Geduld, viel Zeit, Verständnis für Aussetzer und Co, der gut und viel erklären kann und Zeit mitbringt, eine Ruhe hat und nicht hektisch oder aggressiv wird.“ Allein 20 Äußerungen dieser Art verweisen auf eine große Empfindlichkeit der Betroffenen gegenüber „lauten Tönen“. Die jungen Menschen wünschen sich Unterstützer, zu denen sie einen guten Kontakt haben (80 Nennungen). Hierfür nennen sie einige Kriterien: „Humor“ und „Lockerheit“ aber auch Eigenschaften, denen sie Respekt abgewinnen, etwa „Intelligenz und Wissen“. Sie wünschen sich keinen Kumpel, sondern positive und freundlich zugewandte Autoritäten: „Dass sie sich nicht vor meinen Karren spannen lassen.“ „Es muss eine Respektperson sein!“

Verständnis, Geduld und Ruhe, sowie Humor, Attraktivität und ein guter Kontakt sind weitere Erwartungen an die Eigenschaften bzw. Haltungen der Begleitpersonen. In dieser Kategorie rangiert die Bereitschaft, sich auf die

jungen Leute mit all ihren Beeinträchtigungen einzulassen, das aktive Interesse an ihrem Erfolg und die konkrete zeitliche Bereitschaft zur Unterstützung mit 69 Nennungen an vierter Stelle. Eine Rückmeldung bündelt diese Anforderung in wenigen Worten: „Geduld, mich auszuhalten.“ Ein junger Mann mit frühkindlichem Autismus wünscht sich ein „wertvolles Akzeptieren der Behinderung“. Und sehr klar fordert eine weitere Stimme: „Sie müssen selbst den Ehrgeiz haben, den Schützling gut vorzubereiten.“

Mit 76 Nennungen rangiert die Fähigkeit, die Lerninhalte gut zu erklären, sie also selbst zu durchdringen und in einfachen Worten den Lernenden nahe zu bringen, an dritter Stelle der Anforderungen an eine gute Begleitperson. 44 Mal wurde diese Eigenschaft ausdrücklich mit diesen bzw. ähnlichen Worten nachgefragt. In einer vergleichbaren Eindeutigkeit ist sonst keine Eigenschaft benannt. „Nett, ein guter Erklärer, dass er alles so oft erklärt, bis ich es kapiert habe.“

Auch Motivationshilfen erwarten sich die Befragten von ihren Lernhelfern. In den 59 auf diesen Bereich bezogenen Nennungen zeigen sie teilweise sehr konkrete Vorstellungen, wie ein motivierendes Verhalten aussehen sollte: „Die Fähigkeit zu motivieren und (Teil-)Erfolge gemeinsam zu reflektieren.“ Einige Befragte betonen hierbei ihren Anspruch auf Selbstbestimmung: „Mich nicht manipulieren, an mich glauben.“ Die Unterstützung soll zur Selbsthilfe befähigen, wie die folgenden beiden Äußerungen untermauern: „Dass alles logisch an Beispielen erklärt wird, so dass man den Weg erkennt und es selbständig lösen kann.“ „Dass sie einem Sachen nur erklären, wenn man sie danach fragt, und nicht immer dazwischenreden.“ Eine weitere Präzisierung der erwünschten Art und Weise formuliert ein weiterer Befragter: „Dass sie alle Fragen beantworten, ohne dem Gegenüber zu signalisieren, dass er dumm ist.“

Einige Teilnehmer an der Befragung sprechen sich explizit für Druck und Kontrolle aus. Unter den 21 Nennungen in dieser Kategorie richten sich nur wenige auf eine betont fordernde Haltung der Begleitpersonen, wie diese beiden: „Mehr Druck machen.“ „Dass mich jemand unterstützt und dass er Druck macht.“ Fast alle Äußerungen differenzieren und kombinieren den Druck oder die klare Forderung mit anderen Eigenschaften: „Geduld, Motivationsfähigkeit, Nachdruck, Optimismus.“ „Dass sie normal sind (ich meine,

nicht zu streng, aber ist nicht so einfach).“ „Geduldig, streng, gerecht, verständnisvoll, ein wenig Humor sollte auch nicht fehlen.“ Andere Befragte wenden sich explizit gegen jede Form von Druckausübung. Sie heben auf ein gutes Verhältnis zu ihren Lernhelfern ab und wünschen sich einen Kontakt auf Augenhöhe: „Ich muss mich mit denen verstehen und es dürfen keine Druck ausübenden Personen sein.“ „Nicht alles besser wissen, keinen Druck ausüben.“ „Geduld, Verständnis. Druck bewirkt bei mir eher das Gegenteil.“

WAS HAT AM MEISTEN GEHOLFEN?

Die Befragten waren aufgefordert, offen auf die Frage zu antworten, was ihnen persönlich am meisten helfe bzw. was ihnen am meisten geholfen habe. Sie machten regen Gebrauch von dieser Möglichkeit. 226 Rückmeldungen wurden gegeben. Diese beinhalteten 305 Hinweise, die in 4 Kategorien gebündelt wurden.

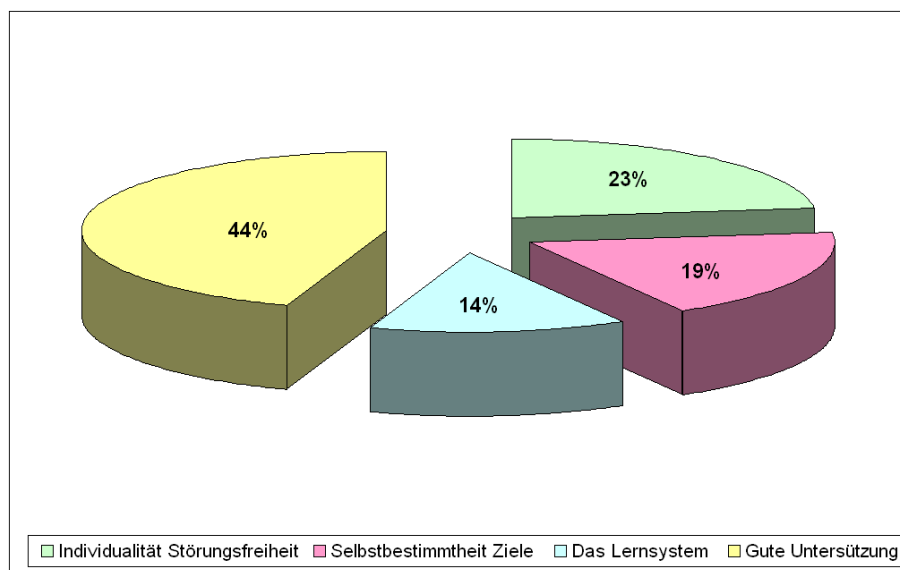


Abbildung 42: Was hat am meisten geholfen?

Die Rückmeldungen beziehen sich zu 44 Prozent auf eine als positiv erlebte Form der sozialen Unterstützung. Drei Fünftel der insgesamt 136 Rückmeldungen zu diesem Bereich beziehen sich dabei auf die Unterstützung durch Begleitpersonen am Lernort, wie die nachfolgenden Beispiele illustrieren sollen: „Die Unterstützung von meinen Eltern und einer vom Schulamt stundenweise zugeteilten Lehrerin.“ „Sehr viel geholfen hat mir die Unterstützung von meinen Eltern und meiner Betreuerin. Auch die Betreuung durch die Lehrer hat sehr gut getan.“ Auf die Betreuung durch die Lehrer der Flex-

Fernschule entfallen 15 Nennungen. Sie spielen in der Wahrnehmung der Lernenden eine deutlich untergeordnete Rolle. Im Rahmen der sozialen Unterstützung spielen Ermutigung und motivierender Zuspruch eine wesentliche Rolle. 34 Nennungen beinhalten Aussagen wie die nachfolgend wiedergegebenen: „Am meisten hilft mir ein gelegentliches Anstoßen bzw. Motivieren einer Betreuungsperson.“ „Die Motivierung und Strukturierung durch meine Oma, die meine ‚Lehrerin‘ war.“ „Wenn mich meine Lehrer motivieren.“

Die herausragende Bedeutung der sozialen Unterstützung für den eigenen Lernerfolg korrespondiert mit den Rückmeldungen der Befragten zu dem, was ihnen früher in der Regelschule geholfen hätte.

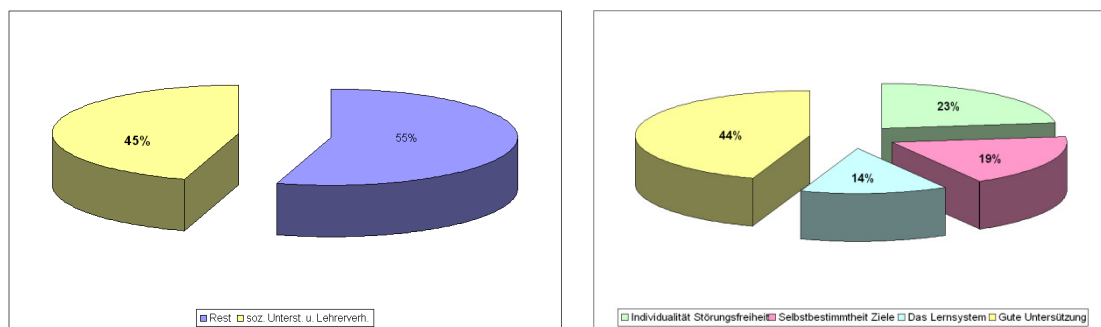


Abbildung 43: Soziale Unterstützung – Bedeutung für erfolgreiche Entwicklung in der Schule (gelbes Segment, linke Abb.) und für ein erfolgreiches Lernen mit der Flex-Fernschule (gelbes Segment, rechte Abb.)

Die Übereinstimmung der Bedeutung der sozialen Unterstützung ist erstaunlich. Bis auf einen Prozentpunkt stimmen die Bedeutungszumessungen durch die Befragten überein. Wie sie mit 45 Prozent ihrer Rückmeldungen ihrer Überzeugung Ausdruck verliehen hatten, eine bessere soziale Unterstützung in der Regelschule hätte dazu beigetragen, sich auch dort erfolgreich zu entwickeln, beziehen sich 44 Prozent ihrer Rückmeldungen zu positiven Wirkfaktoren beim Lernen mit der Flex-Fernschule auf die im Kontext der Hilfe erfahrene soziale Unterstützung. Die Rückmeldungen der Befragten zeigen ein vollständig erwartungswidriges Bild. Im Rahmen der sozialen Lerngruppe der Regelschule vermissen die Befragten die soziale Unterstützung, welche sie im Rahmen des Lernens mit der Flex-Fernschule offenbar erhalten, obwohl die Organisationsform „Fernunterricht“ zunächst die Vermutung eines Mangels an sozialer Unterstützung geradezu nahe legt.

Immerhin ein Viertel der Rückmeldungen bezieht sich auf die dem Fernunterricht innewohnenden Merkmale der Störungsfreiheit und der Individualität der Gestaltungsmöglichkeiten. Die nachfolgenden Auszüge veranschaulichen dies: „Dass ich meine Ruhe beim Lernen hatte und mich darauf konzentrieren konnte. Dass ich in meiner gewohnten Umgebung war und keinen ständigen Druck von Lehrern und Mitschülern ausgesetzt war, keine Hänseleien und Mobbing!“ „Abgeschiedenheit; keine Störungen durch Mitschüler; selbst eingerichtetes Lernklima.“ „Zwischendurch Pausen machen zu können, da mir nach ca. 1 Stunde schon der Kopf qualmt. Bei diesen Pausen hilft mir persönlich Musik, denn die macht munter.“

Knapp ein Fünftel der Rückmeldungen zu den besonders hilfreichen Bedingungen des Lernens mit der Flex-Fernschule bezogen sich auf die Möglichkeit der Selbstbestimmung und der Orientierung an den eigenen Zielsetzungen. Einige Beispiele: „Der Wille, selbständig zu sein bzw. es zu werden.“ „Selbständigkeit, d.h. zum Beispiel selbst bestimmen, wann, wo und wieviel ich lerne, außerdem niemand, der mich kontrolliert, unter Druck setzt oder dem ich Rechenschaft über meine Art und Einteilung zu lernen schuldig bin.“ „Ziele zu haben; Ermutigung zu bekommen; ohne großen Druck lernen.“ „Am meisten geholfen hat mir, dass ich mit Flex für mich alleine und ohne Stress arbeiten konnte und dass alles anschaulich und verständlich erklärt war und dass ich ein klares Ziel vor Augen hatte. Ich wusste, dass nur ich allein das schaffen kann oder muss. Das hat mich angetrieben.“

14 Prozent der Rückmeldungen beziehen sich auf gute Erklärungen in den Lernbriefen und auf strukturelle Hilfen, wie dieses Beispiel zeigt: „Dass die Lehrer von Flex mich für Fortschritte gelobt haben; dass ich alles gut organisiert habe, hatte mir einen richtigen Stundenplan gemacht (und mich stets dran gehalten); der Flex-Rabe als Wegbegleiter zum Ziel, den fand ich echt super!“

AUSGEWÄHLTE MERKMALE IM PROZESS DER LERNBEGLEITUNG

Die Teilnehmer wurden zu einzelnen typischen Prozessmerkmalen, die mit dem Rollenverständnis, der Haltung und dem Verhalten von Begleitpersonen verbunden sind, befragt. Auf einer bipolaren insgesamt fünfstufigen Scala sollten diese Merkmale den Bewertungen „sehr schädlich“, „eher schädlich“, „egal“, „eher hilfreich“ und „sehr hilfreich“ zugeordnet werden.

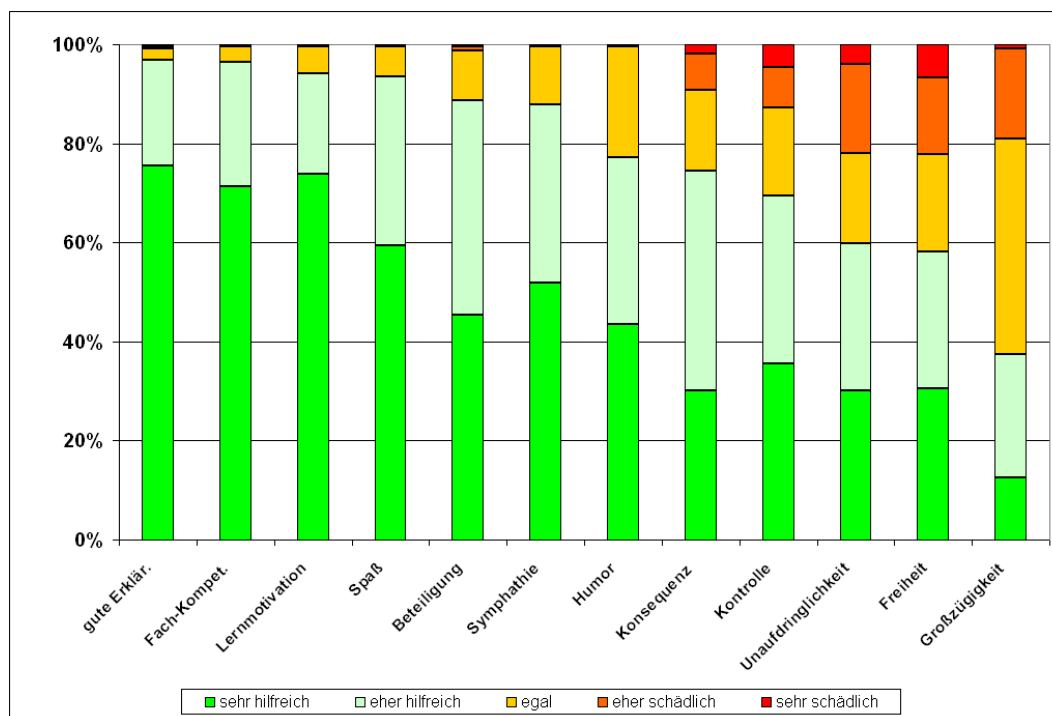


Abbildung 44: Bewertung der Prozessmerkmale in der Lernbegleitung

Das Befragungsergebnis verweist auf eine hohe Sachorientierung der Lernenden. Besonders wichtig ist ihnen die hohe Fachkompetenz ihrer Lernbegleiter und, dass diese in der Lage sind, die Dinge gut zu erklären. Diese Ergebnisse stimmen überein mit den Rückmeldungen zur sozialen Unterstützung. Den Lernenden geht es offenbar um gute Lernergebnisse. Deshalb wünschen sie sich kompetente und methodisch-didaktisch begabte Begleiter. Die Befragten machen ebenso deutlich, dass es ohne die eigene Lernmotivation nicht geht. Folgt man der Sortierung nach den an der positiven Bedeutung gemessenen höchsten Bewertungen, folgen mit abnehmender Tendenz Spaß beim Lernen, Mitspracherechte der Lernenden, gegenseitige Sympathie und Humor der Begleitperson.

Alle diese Bereiche werden noch in 90 bis etwa 80 Prozent der Rückmeldungen positiv bewertet, schlechtesten Falls jedoch als neutral angesehen. Erst mit Konsequenz und Kontrolle werden Kategorien angesprochen, die von den Lernenden in 10 bis 15 Prozent der Rückmeldungen auch in den negativen Bereich – eher schädlich oder sehr schädlich – verwiesen werden. Während auch hier die Zustimmungsraten mit 70 bis 75 Prozent eindeutig hoch ausfallen, verbinden diese Befragten Kontrolle oder Konsequenz offenbar mit

negativen Vorstellungen. Möglicherweise waren Kontrolle oder Konsequenz für sie mit demütigenden oder als übergriffig erlebten Erfahrungen verbunden. Beachtlich erscheint, dass die Freiheit im Lernprozess und eine unaufdringliche Haltung der Begleitpersonen (... dass man in Ruhe gelassen wird) gegenüber Kontrolle und Konsequenz noch einmal in der Zustimmung verlieren, während der Anteil der Befragten, die negative Auswirkungen für den Lernerfolg damit verbinden, deutlich zunimmt. Das gilt schließlich besonders deutlich für die Großzügigkeit der Lernbegleiter. Hier sinkt die Zustimmungsratesogar unter die 40-Prozent-Marke.

Die Rückmeldungen zu den Prozessmerkmalen der Lernbegleitung zeigen die Lernenden der Flex-Fernschule als junge Menschen, die mit großer Ernsthaftigkeit um gute Ergebnisse ihrer Anstrengungen bemüht sind. Sie wissen, dass es in hohem Maß auf sie selbst ankommt. Den Spaß am Lernen scheinen sie eher aus dem eigenen Erfolg zu gewinnen und aus der ernsthaften Zusammenarbeit mit Lernhelfern, zu denen sie eine positive emotionale Beziehung unterhalten. Sie sind sensibel gegenüber fremdbestimmten Verhalten und daher teilweise kritisch gegenüber Kontrolle oder Konsequenz eingestellt. Tendenziell zeigen sie sich kritisch gegenüber einer gewähren lassenden oder gleichgültigen Einstellung ihrer Begleitung. Ihnen scheint es weniger um die kurzfristige Entlastung als um den dauerhaften Erfolg zu gehen.

KRITERIEN DES SUBJEKTIVEN ERFOLGSERLEBENS

Die Teilnehmer wurden gefragt, was nach ihrer Einschätzung hilfreich oder schädlich war für den eigenen Erfolg. Die Art und Weise der Fragestellung verlagerte den Akzent deutlich weg von einer allgemeinen Einschätzung hin zur Bewertung der ganz persönlichen Situation.

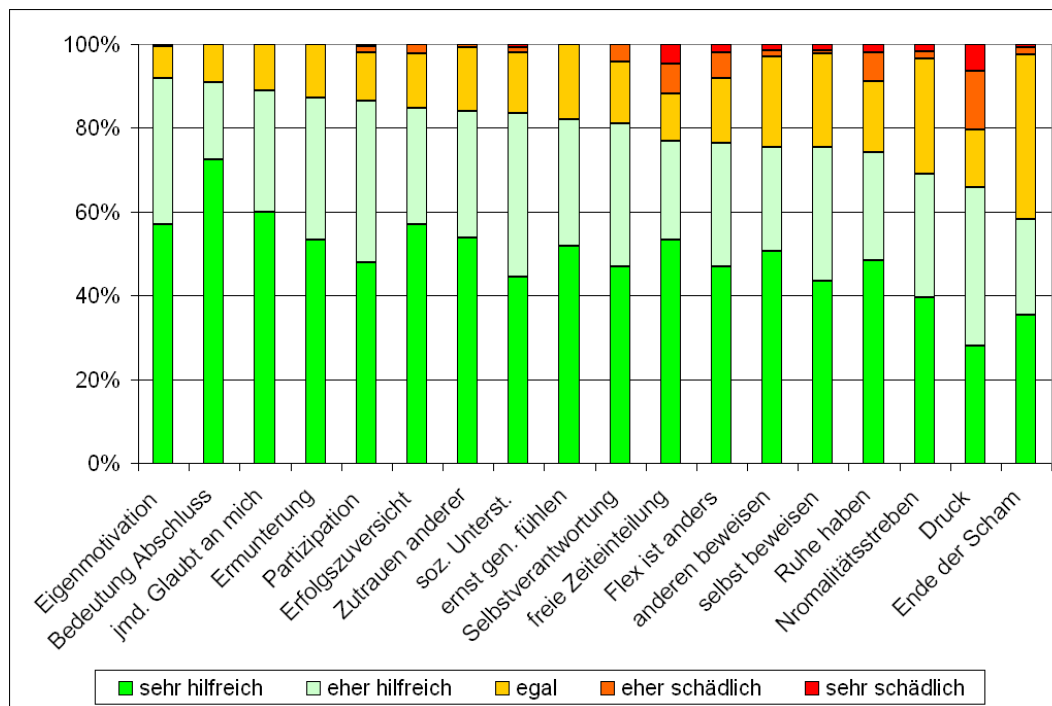


Abbildung 45: Bewertung subjektiver Erfolgskriterien

Die größte Bedeutung für den eigenen Erfolg messen die Befragten der eigenen Motivation zu. 92 Prozent betrachten die eigene Motivation als sehr hilfreich oder eher hilfreich. Die durch das Antwortspektrum gegebene Option, nach welcher eine hohe Eigenmotivation abträglich sein könnte, weil sie etwa zu einem überhöhten Erwartungsdruck beiträgt, wurde offenbar nur in einer Rückmeldung – eher schädlich – so gesehen. Knapp 8 Prozent (20 Nennungen) halten die Eigenmotivation für nicht bedeutsam für den eigenen Erfolg. Die freien Antworten, von deren Möglichkeit die Teilnehmer regen Gebrauch machten, veranschaulichen den Bedeutungsgehalt ihrer durch Ankreuzen gegebenen Rückmeldungen: „Dass ich es wirklich wollte. Wenn ich etwas nicht will, dann kann ich es meist auch nicht.“ „Das ich gekämpft habe.“ Die nachfolgend wiedergegebene Rückmeldung differenziert zwischen der eigenen Motivation bzw. dem eigenen Willen zum Erfolg und der tatsächlich gegebenen Möglichkeit der Umsetzung, die als Voraussetzung gegeben sein muss: „Die Möglichkeit bzw. die Chance in erster Linie; dann der freie und enorme Wille, sowie die Einsicht jetzt oder nie“. Alles andere ist für den Arsch - Maßnahmen, in die die Leute hineingesteckt werden. Nichts ist wichtiger als der Wille.“

Die Befragten geben zu 90 Prozent an, dass die Einsicht in die Bedeutung des Schulabschlusses für ihren persönlichen Erfolg sehr hilfreich oder eher hilfreich war. Annähernd drei Viertel erachten diese Einsicht für sehr wichtig, ein Wert, der mit Abstand keinem anderen Bereich zugemessen wird. Die freien Antworten zeigen, wie wichtig die rationale Einsicht der Bedeutung eines Schulabschlusses für den persönlichen Schulerfolg ist: „Dass ich meine Berufsziele verwirkliche.“ „Dass ich mit meinem Abschluss bessere Chancen im Arbeitsleben habe.“ „Einen Abschluss, damit ich überhaupt Arbeit finden kann.“ „Einen bestimmten Berufswunsch zu haben, für den ich einen entsprechenden Abschluss brauche.“ „Ich brauche den (Hauptschul- Anm.) Abschluss für eine Realschule. Diese ist und war mein nächstes Ziel.“ „Ich möchte einen guten Abschluss, damit ich für meine kleine Familie sorgen kann.“ Die nachfolgende Antwort lässt erkennen, dass der Betroffene geradezu die Erwartung auf ein „neues Leben“ mit dem Erreichen des Schulabschlusses verbindet: „Dass ich später einen Beruf bekommen kann. Dass ich nicht ins Gefängnis muss. Dass alle meine Straftaten ‚vergessen‘ werden.“ Und noch etwas deutlicher dieser junge Mensch: „Ich behielt mir immer im Kopf, dass diese Schule meine letzte Chance ist, dem sozialen Abstieg zu entkommen. Das wichtigste für mich waren die Personen, die mich motiviert und an mich geglaubt haben.“

Sehr bedeutsam war für 60 Prozent der Befragten (zusammen mit denjenigen, die ‚eher bedeutsam‘ votierten, erreicht der Wert 89 Prozent), dass es Menschen in ihrem Umfeld gab, die daran glaubten, dass sie erfolgreich sein würden. Der hohe Stellenwert spiegelt sich auch in der zurückgemeldeten großen Bedeutung des stärker auf die Leistungsfähigkeit fokussierten fremden und eigenen Zutrauens. In der Formulierung „jemand glaubte an mich“ wird diese Zuversicht aber gleichsam generalisiert auf die gesamte Person. Darin klingt an, dass im Scheitern an der gesellschaftlich definierten Aufgabe, einen Schulabschluss zu bewältigen, mehr liegt als eine formale Zugangshürde zu Ausbildung und Berufswelt. Mit dem nicht erreichten Schulabschluss verbinden sich ganz offensichtlich tiefe Zweifel an der eigenen Befähigung, im weiteren Leben zu bestehen und ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu sein.

So ist auch die hohe Bedeutung für den persönlichen Erfolg zu verstehen, den zahlreiche ergänzende Rückmeldungen unterstreichen: „Das alle und ich

selbst an mich glauben. Und dass ich von so vielen unterstützt werde.“ „Das Vertrauen aller nahestehender Personen, dass ich das selbständig schaffe!“ Auf die Bedeutung einer aufbauenden Unterstützung verweist folgende Aussage: „Dass ich an mich geglaubt habe, was anfangs schwierig war, aber mit der Unterstützung der Lehrer hat das gut geklappt.“ Eine andere Rückmeldung schlägt unmittelbar den Bogen vom erfolgreichen Schulabschluss zu einem erfolgreichen Leben: „Ich muss mein Ziel vor Augen haben und mich darauf konzentrieren, es zu erreichen. Ich glaube an mich selbst und weiß, dass ich das alles schaffe und ‚Erfolg‘ im Leben haben werde.“ Dass auch das Gegenteil von einem von außen geschenkten positiven Zutrauen die eigenen Ressourcen mobilisieren kann, unterstreicht ein weiterer Wortbeitrag: „Es gab ein paar, die sagten, dass ich das nicht schaffe oder dass ich zu dumm dafür wäre, und diese Genugtuung wollte ich denen nicht geben. Also hauptsächlich verdanke ich meinen Erfolg der Flex-Fernschule, meinen Lernhelfern und mir selbst.“ Hier ist das Motiv angesprochen, „es anderen beweisen zu wollen“, welches für knapp 80 Prozent der Befragten eine Bedeutung für ihren Erfolg hatte.

Die in der Befragung bewerteten Merkmale *Selbstverantwortung und freie Zeiteinteilung* sprechen typische Besonderheiten des im Fernunterricht organisierten Lernens an und entsprechen damit dem Autonomiestreben der jungen Menschen. Auch die hohen Zustimmungswerte für die Möglichkeiten der *Übernahme von Mitverantwortung* (Partizipation) und das ausgeprägte Gefühl, auf diese Weise ernst genommen zu werden, bestätigen in diesen Punkten die konzeptionelle Ausrichtung des Erziehungshilfeangebotes. Dies spiegelt sich auch in einigen ergänzenden Rückmeldungen der Befragten: „Dass ich grundsätzlich selbst über alles entscheiden konnte.“ „Ich konnte frei entscheiden, was ich tun möchte.“ „Mir ist wichtig, dass ich verstanden werde und natürlich ernst genommen werde.“ „Respekt und Anerkennung für das, was ich leiste.“ Dass es sich hierbei um ein Ringen mit sich selbst handeln kann, spricht eine weitere ergänzende Rückmeldung an: „Selbstüberwindung, sich an die Aufgaben zu setzen, statt andere Dinge zu tun.“

Gestaltungsfreiraum und Selbstverantwortung haben die Befragten genutzt, um die Lernbedingungen ihren Bedürfnissen anzupassen: „Dass ich mir so viel Zeit nehmen konnte für Aufgaben, wie ich sie brauchte. Stand unter keinem Druck und nicht unter der Belastung, mit anderen mitzuhalten.“ „Keine

Unterforderung mit dem Lernstoff, an sich selbst glauben, ein Ziel vor Augen haben und auch bei schlechten Ergebnissen nicht unterkriegen lassen, sondern Umwege gehen, um ans Ziel zu kommen.“ „Dass ich endlich lerne, mich besser zu konzentrieren.“

Diese Rückmeldungen machen nachvollziehbar, dass die jungen Menschen neben der Zuversicht, ihr schulisches Ziel zu erreichen, hinaus auch das Gefühl haben, in ihrer persönlichen Entwicklung weiter gekommen zu sein: „Dass ich mehr Selbstvertrauen gewonnen habe.“ „Klare Übersicht; Nein zu Drogen und Alkohol; nicht mehr zu den Punks gegangen.“ „Verantwortungsbewusstsein, erwachsener werden, beruflicher Fortschritt.“

GENERALISIERTE ERFOLGSBEWERTUNG

Die Teilnehmer waren aufgefordert, eine zusammenfassende Bewertung des Erfolgs ihrer Zeit bei der Flex-Fernschule mitzuteilen.

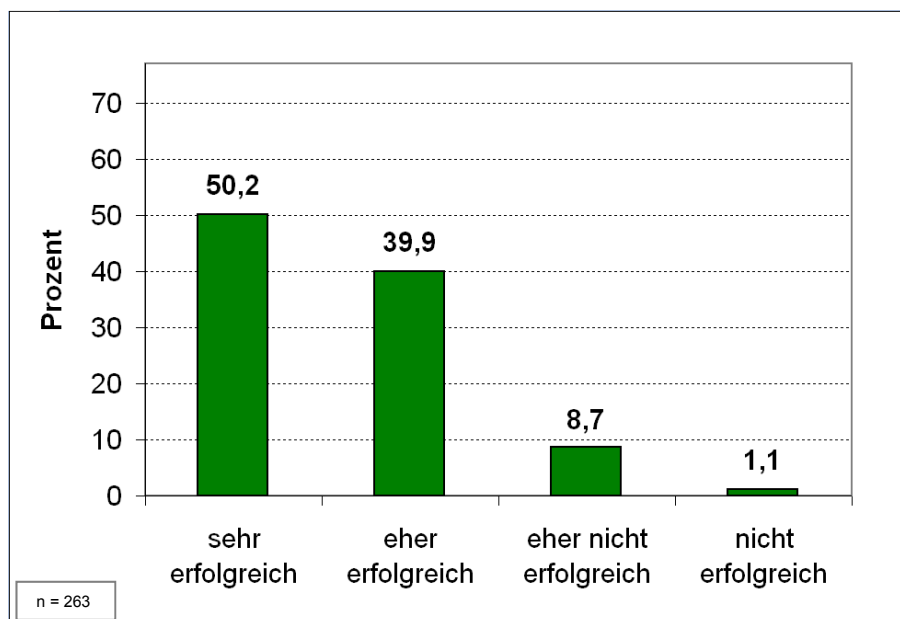


Abbildung 46: Generalisierte Erfolgsbewertung der Zeit mit der Flex-Fernschule

91,2 Prozent werten ihre Zeit bei der Flex-Fernschule als „sehr erfolgreich“ oder „eher erfolgreich“.

Differenziert man die Auswertung nach den verschiedenen Gruppen der Befragung (Absolventen, Lernende und Ehemalige, also Abgänger vor dem Ab-

schluss) bildet sich die erwartbare tendenziell höhere Erfolgsbewertung seitens der Absolventen ab:

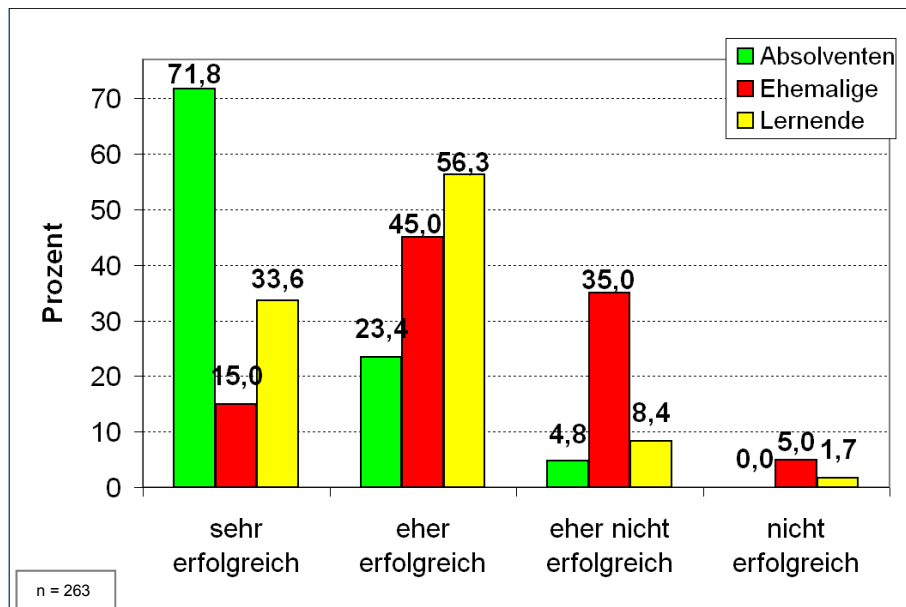


Abbildung 47: Generalisierte Erfolgsbewertung getrennt nach Untergruppen

Absolventen und Lernende unterscheiden sich in der Gesamtbetrachtung der als „erfolgreich“ bewerteten Zeiten mit der Flex-Fernschule nur unwesentlich, lediglich die Akzentuierungen sind verschieden. Überraschen muss, dass 60 Prozent der jungen Menschen, die die Flex-Fernschule vor Erreichen des Abschlusses verlassen haben, ihre Zeit dort als sehr „erfolgreich“ oder „eher erfolgreich“ bewerten.

BEDEUTUNG EINES SCHULABSCHLUSSES IM LEBEN (SCHULERFOLGSWERT)

Die Frage nach der Bedeutung eines Schulabschlusses im Leben wurde erneut getrennt nach den Gruppen der Befragten ausgewertet. Zu erwarten war eine Differenzierung der Bewertung nach ähnlichem Muster, wie sie sich hinsichtlich der Bewertung des Erfolgs der Zeit bei der Flex-Fernschule abbildete. Hier hatte sich bei den Ehemaligen erwartungsgemäß eine niedrigere Erfolgsbewertung abgezeichnet, als bei den Absolventen oder den Lernenden (vgl. Abb. 48).

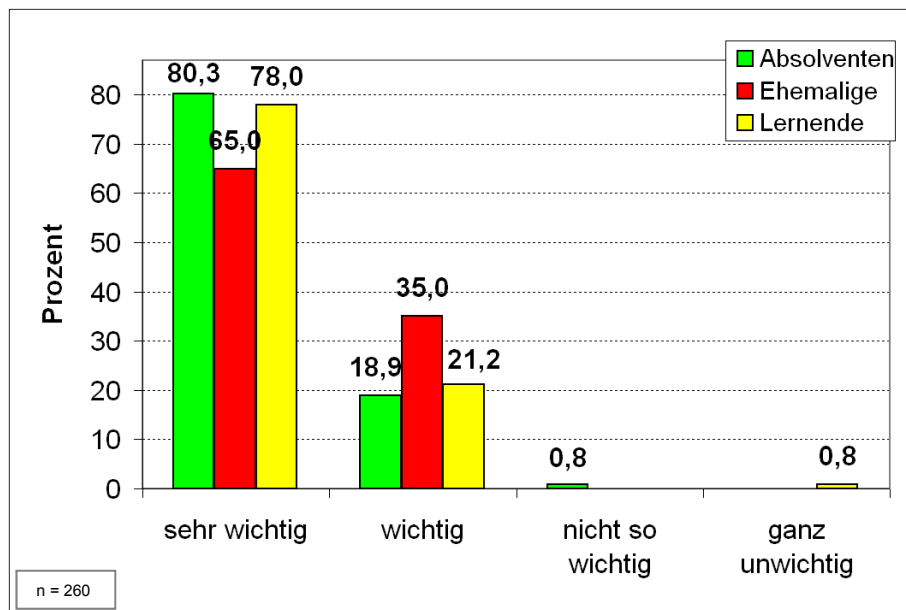


Abbildung 48: Bedeutung eines Schulabschlusses - getrennt nach Untergruppen

Tatsächlich unterscheiden sich Absolventen und Lernende nur in Nuancen hinsichtlich ihrer insgesamt sehr hohen Bewertung der Bedeutung eines Schulabschlusses. Jeweils ca. 80 Prozent betrachten einen Schulabschluss als „sehr wichtig“, fast 20 Prozent der Befragten halten ihn für „wichtig“. Selbst bei den jungen Menschen, die vor dem Erreichen eines Schulabschlusses die Flex-Fernschule verlassen haben, zeichnet sich lediglich eine graduelle Verschiebung des Schulerfolgswertes von „sehr wichtig“ hin zu „wichtig“ ab. Insgesamt liegt die Bewertung eines Schulabschlusses als „sehr wichtig“ oder „wichtig“ beinahe bei 100 Prozent.

STÄRKUNG DER SCHULERFOLGSERWARTUNG

Die Befragten waren aufgefordert, vorgegebene Aspekte der Förderung ihrer Schulerfolgserwartung zu gewichten. Die vierstufige Skala reichte von „trifft genau zu“ über „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“ bis „trifft gar nicht zu“. Abschließend konnte man sich frei zu der Frage äußern, was die Sicherheit, den Schulabschluss zu erreichen, gesteigert habe.

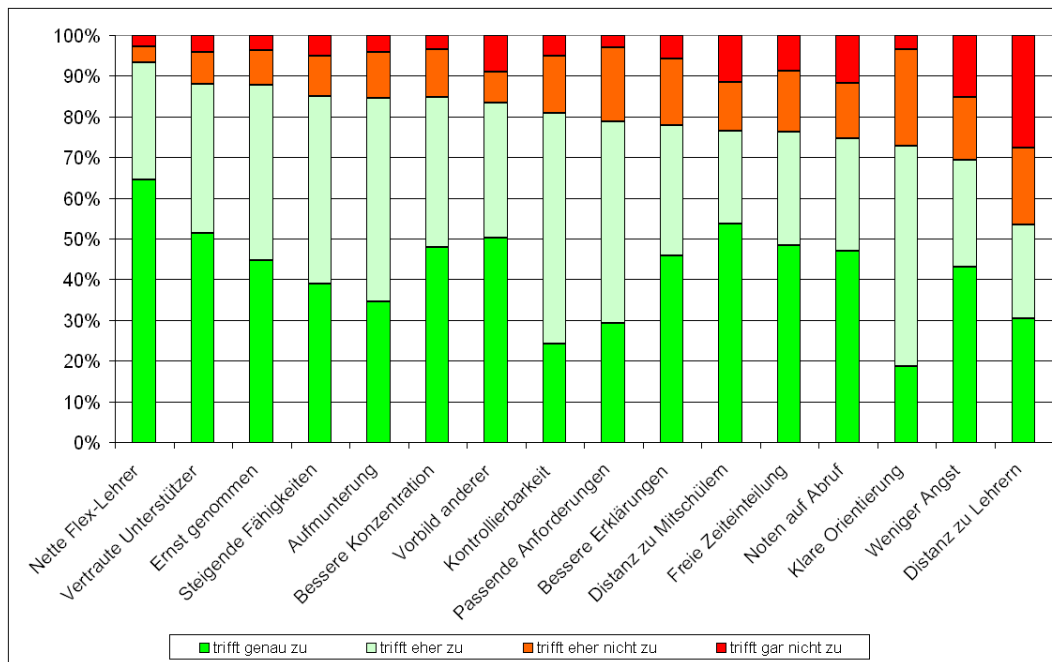


Abbildung 49: Kriterien der Schulerfolgserwartung

Die Befragten erlebten ihre Lehrer an der Flex-Fernschule mit überwältigender Mehrheit als freundlich zugewandte Unterstützer. Mehr als 90 Prozent meldeten zurück, durch die als positiv erlebte Art der Förderung durch ihre Lehrkräfte in ihrer Zuversicht, den Schulabschluss zu erreichen, gestärkt worden zu sein. Dieses Item erhält mit 60 Prozent auch den höchsten Wert innerhalb der eindeutigen Aussage „trifft genau zu“. Der hohen Bedeutung, die dem freundlich zugewandten Lehrerverhalten für die Schulerfolgserwartung zugemessen wird, entspricht die Rückmeldung, dass die „Distanz zum Lehrer“ eine vergleichsweise untergeordnete Rolle spielt. Knapp 30 Prozent der Befragten sind der Meinung, dies „treffe gar nicht zu“, knapp 20 Prozent meinen „eher nicht“.

Die freien Rückmeldungen geben Aufschluss darüber, was sich hinter der hohen Bedeutung des positiven Lehrerverhaltens für die Schulerfolgserwartung verbirgt: „Dass die Flex-Lehrer hinter einem standen.“ „Dass es völlig unbekannte Leute (das Flex-Team) gab, die ohne Vorbehalte an mich geglaubt haben, und mir das zeigten, und welche besonderen Fähigkeiten ich habe.“ „Die Tatsache, dass die Flex mich auf jedes Thema genauestens vorbereitet und dass die Lehrer mir Themen nennen, die ich üben sollte.“ „Ich hatte mich in dieser Zeit wirklich angestrengt. Die Rückmeldungen der Lehrer zeigten mir, dass ich die Prüfungen schaffen konnte.“ „Ich hatte mich in

dieser Zeit wirklich angestrengt. Die Rückmeldungen der Lehrer zeigten mir, dass ich die Prüfungen schaffen konnte.“

Annähernd 90 Prozent der Befragten profitierten in ihrer Schulerfolgserwartung von der Unterstützung durch vertraute Personen. Durch sie erhielten sie konkrete Hilfe beim Lernen: „Dass meine Freundin jetzt einen Job hat bei einer Marketingfirma und sie mich sehr bei meiner Schule unterstützt.“ „Durch die Unterstützung meiner Eltern.“ Große Bedeutung hatte auch die Erfahrung, dass die Menschen aus dem nahen Umfeld den Lernenden den Schulerfolg zutrauen. Diese Bedeutung spiegelt sich auch in der großen Gewichtung aufmunternden Zuspruchs, der für 85 Prozent Bedeutung für die Schulerfolgserwartung hat. Einzelne ergänzende Äußerungen machen dies anschaulich: „Ich denke, am hilfreichsten ist es, wenn einem sehr wichtige Personen, wie z.B. die Eltern oder Großeltern, immer Mut zusprechen.“ „Meine Oma hat immer an mich geglaubt und gesagt, dass ich es schaffen kann, wenn ich nur wirklich will.“

Die Schulerfolgserwartung der Befragten wurde positiv beeinflusst von der Erfahrung, ernst genommen zu werden. Annähernd 90 Prozent stimmten diesem Zusammenhang zu. Zahlreiche offene Antworten verweisen auf den Zusammenhang zwischen dem Lernen für den Schulabschluss und den Vorstellungen der eigenen beruflich-sozialen Zukunft: „Am sichersten hat mich das gemacht, dass ich eine Ausbildung habe und dafür meinen Abschluss brauche.“ „Dass ich ohne Abschluss kein normales Leben wie andere mit Abschluss führen kann.“ Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass insbesondere die Transparenz im Lernprozess und das schrittweise Vorgehen im eigenen Lerntempo bei den Lernenden die Zuversicht wachsen lässt, das angestrebte Ziel auch zu erreichen: „Ich sehe meine ‚Leistungskurven‘ und kann genau daran arbeiten, wo ich Probleme habe. Die Fehler werden ganz genau aufgezeigt.“

Für die Schulerfolgserwartung der Befragten war bedeutsam zu wissen, dass andere junge Menschen, die vielleicht in einer vergleichbaren Situation waren wie sie selbst, auf diesem Weg zu einem erfolgreichen Schulabschluss gekommen waren. Mehr als 80 Prozent stimmten diesem Zusammenhang zu: „Es gab mir Hoffnung, es zu schaffen, da es andere mit gleichen Problemen oder Defiziten auch geschafft haben!“ „Wenn ich das von anderen höre.“ „Ich

war mir nie zu 100 Prozent sicher, aber ich dachte, wenn das andere packen, warum ich nicht.“

Zur gleichen Zeit ist es für annähernd 80 Prozent der Befragten im Hinblick auf die eigene Schulerfolgserwartung von Bedeutung, Distanz zu Mitschülern zu haben. Es steht zu vermuten, dass dieser Zusammenhang eher im Rückblick auf unerfreuliche Erfahrungen in der Regelschulzeit hergestellt wird, wie auch diese Wortrückmeldung zeigt: „Dass ich es alleine besser schaffe, da ich mich alleine besser fühlte zu lernen. In der normalen Schule war es für mich schwierig, da ich Angst hatte vor anderen Mitschülern.“

Die Befragten machten regen Gebrauch von der Möglichkeit, ihre durch Bewertung und Gewichtung vorgegebener Merkmale gegebenen Rückmeldungen durch freie Äußerungen zu ergänzen. Insgesamt 162 Einzelrückmeldungen wurden in 6 Kategorien gebündelt.

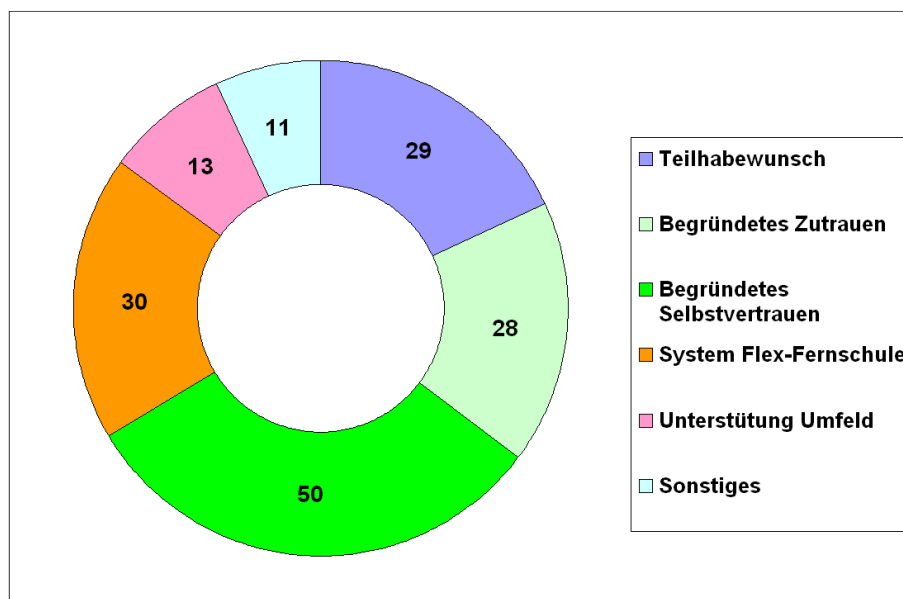


Abbildung 50: Weitere Kriterien der Schulerfolgserwartung – Bündelung freier Nennungen

Nimmt man den Bereich „Sonstiges“ als Zusammenfassung von Einzelrückmeldungen aus der Wertung, so beziehen sich ein Drittel aller Rückmeldungen auf ein neu gewonnenes Selbstvertrauen, welches die Befragten im Zusammenhang mit der besonderen Art ihrer Förderung begründen: „Die Flex-Fernschule hat mir gezeigt, dass ich was kann und mich verbessere und dass ich es kann! Und die Lehrer haben es bestätigt und gelobt. Das hat nach so langer Zeit ohne Noten und mit Schulstress richtig gut getan.“ Die

Arbeitsweise der Flex-Fernschule akzentuiert die Wahrnehmung des selbst-wirksamen Handelns: „Ich hab es von mir selbst gemacht, weil ich anderen Leuten beweisen wollte, dass ich es kann. Und ich muss sagen, es war ein tolles Gefühl, als ich es dann geschafft hatte.“ „Ich habe gelernt und mich sehr angestrengt.“ „Ich komme mit dem Stoff gut zurecht. Ich habe Spaß beim Lernen.“ „Ich merke, dass ich immer besser werde.“ „Der Stoff für die Prüfungen war mir dank Prüfungsvorbereitung bei Flex bewusst.“ „Dass meine Kenntnisse und Fähigkeiten eine Verschwendung wären, wenn ich das nicht machen würde.“

30 freie Rückmeldungen oder 20 Prozent (ohne Sonstige) beziehen sich explizit auf konzeptionelle Merkmale der Flex-Fernschule, die sich offensichtlich positiv auf die Schulerfolgserwartung der Befragten auswirken: „Dass alles immer vom Flex-Team kontrolliert wurde und woran ich noch arbeiten musste, mir immer mitgeteilt wurde. Und dass ich immer einen Ansprechpartner hatte!“ „Die korrekte ehrliche Einschätzung eurerseits, man wusste einfach genau über Stärken und Schwächen Bescheid.“ „Die korrigierten Aufgaben/Tests zurückzuerhalten, hat mir Zuversicht gegeben.“ „Die Rückmeldungen von Flex, die meine Erfolge grafisch darstellen.“ „Dass ich alle 3 Monate einen Brief bekomme, in dem steht, wie viel Prozent ich vorangekommen bin.“ „Die Lehrer haben mir von der Flex-Fernschule verschiedene Materialsachen geschickt, die mir in der Prüfung sehr geholfen haben. Das war meine beste Chance, meinen Abschluss zu schaffen.“

Ein weiteres knappes Fünftel der Rückmeldungen zu den Kriterien eigener Schulerfolgserwartung kann als Ausdruck von Teilhabestreben zusammengefasst werden. Mit dem Schulabschluss verbinden die jungen Menschen Chancen auf eine weitere Ausbildung und generalisieren dies teilweise als Chancen auf eine bessere Zukunft. Sie entwickeln darauf bezogen offenbar eine Art Zweckoptimismus: „Dass ich eventuell den Abschluss schaffe und ich eine gescheite Arbeit bekomme.“ „Dass ich genau wusste, dass ich mit einem Abschluss im Leben weiterkomme.“ „Dass ich meiner Tochter später was bieten kann mit Abschluss.“ „Ich besitze künstlerisches Talent, das ausgebaut und perfektioniert werden sollte. Deshalb wäre es Verschwendung keinen Abschluss zu machen und das Talent wegzuschmeißen!!!!“ „Mit der Flex-Fernschule werde ich erstmal den Hauptschulabschluss machen, den ich zu 100 Prozent schaffen werde. Nur der Gedanke, dass ich den Real-

schulabschluss machen kann, hilft mir sehr. Dann habe ich alle Türen offen.“

Ein weiteres knappes Fünftel der freien Rückmeldungen lässt sich als begründetes Zutrauen zusammenfassen. Den Lernenden scheint es wichtig zu sein, dass das ausgesprochene Zutrauen nicht nur „dahingesagt“ ist: „Das Wissen, dass ich nur faul bin und nicht dämlich. Der Glaube, den jeder an mich hatte.“ „Gute Noten. Wenn meine Eltern und mein Bruder an mich glauben.“

Knapp 10 Prozent der freien Rückmeldungen beziehen sich auf die soziale Unterstützung durch Personen aus dem persönlichen Umfeld. Sie unterstreichen die Bedeutung sozialer Unterstützung durch vertraute Personen für die Schulerfolgserwartung, wie sie bereits im geschlossenen Teil der Befragung mit knapp 90-prozentiger Zustimmung gewichtet wurde.

Unter Sonstige sind Einzelrückmeldungen zusammengefasst. Eine solche Rückmeldung soll wiedergegeben werden, weil sie auf Grenzens einer aus der Ferne in ein System hineingegebenen Förderung hinweist und zugleich Einblick in die psychosoziale Situation mancher Lernender gibt: „Nichts. Wie soll ich denn an irgendwas glauben, wenn ich die ganzen letzten Jahre im Kopf hab, wie z.B. »Du Stück Scheiße«, »Bad in dem Pulver, mit dem man alles auflösen kann! «“

DIE BEDEUTUNG DER AM LERNPROZESS BETEILIGTEN

Die Teilnehmer wurden gefragt, welche Personen besonders wichtig für den persönlichen Erfolg waren. Für die Rückmeldung waren vorgegeben: „Ich selbst“, „Eltern oder Erzieher“, „Andere Lernhelfer“, „Lehrer bei Flex“ und „Andere“. Mit *Eltern oder Erzieher* sind in der Regel die Personen angesprochen, die im Konzept der Flex-Fernschule als feste Ansprechpartner in den Hilfeprozess einbezogen sind und als „Begleitpersonen“ bezeichnet werden. Sie übernehmen fast immer den größten Umfang der unmittelbaren Förderung am Lernort. Darüber hinaus koordinieren sie die Einbeziehung der weiteren Lernhelfer. Hierbei handelt es sich häufig um Personen aus dem persönlichen Umfeld (z.B. Partner von Erziehern, Geschwister oder Freunde der Lernenden). Von diesen konzeptionell definierten Personen oder Personengruppen haben die Befragten „Andere“ abgegrenzt. Dahinter verbergen sich

nach Vermutung des Autors besondere Konstellationen in einzelnen Lernarrangements. Einige Lernende erhalten Unterstützung durch externe Lehrkräfte, zu denen sie regelmäßig gehen oder die zu ihnen ins Haus kommen. Für andere sind die eigenen Freunde bzw. Partner zugleich ihre wichtigsten Lernhelfer.

Die genannten Personen oder Personengruppen wurden durch die Befragten jeweils in einer vierstufigen Skala gewichtet (sehr wichtig, wichtig, nicht so wichtig, ganz unwichtig). Zusammenfassend gaben die Befragten ein Statement ab, welche Person oder Personengruppe für ihren persönlichen Lernerfolg die größte Bedeutung hatte.

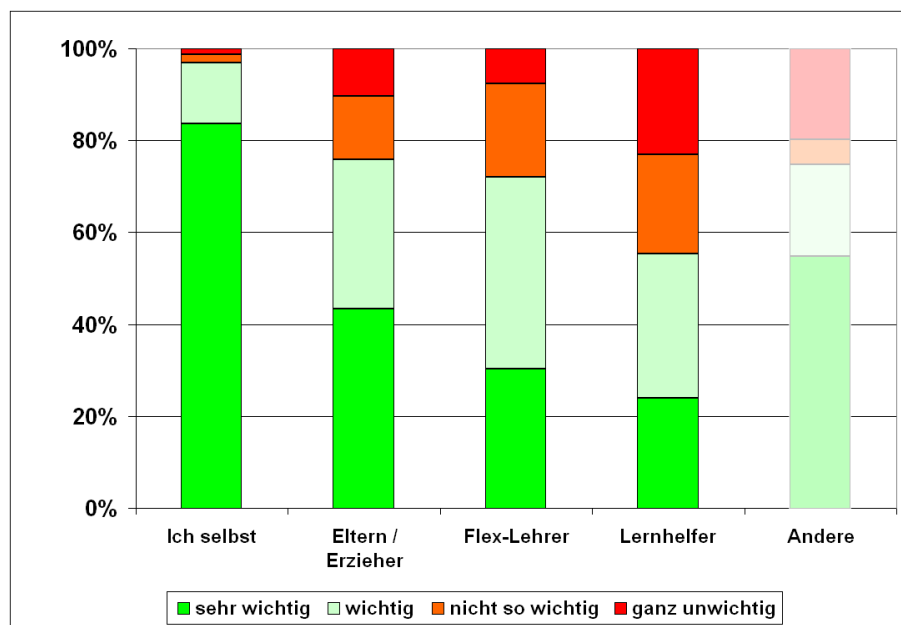


Abbildung 51: Wichtigkeit von Personen oder Personengruppen für den eigenen Erfolg

Die Gewichtung im Vergleich der verschiedenen angesprochenen Personen bzw. Personengruppen fällt sehr eindeutig aus: 97 Prozent der Befragten schreiben sich selbst eine große Bedeutung für den persönlichen Erfolg zu, knapp 84 Prozent geben an, „sehr wichtig“ hierfür zu sein. Um die Hälfte geringer – 42 Prozent – wird die „sehr wichtige“ Bedeutung von Eltern oder Erziehern (Begleitpersonen) eingestuft, im wichtigen Bereich insgesamt sind es 76 Prozent. Die Flex-Lehrer treten demgegenüber mit 72 Prozent weiter in den Hintergrund, die „sehr wichtige“ Bedeutung liegt bei 30 Prozent. Bei den weiteren Lernhelfern liegt die Bedeutung für den eigenen Lernerfolg bei 55,5 Prozent insgesamt bzw. 24 Prozent im sehr wichtigen Bereich.

Die Gruppe der „Anderen“ nimmt eine Sonderstellung ein. Während die vier anderen Personen bzw. Gruppen weitgehend von allen Teilnehmern (fehlend im System zwei bis maximal 16) gewichtet wurden, gab nur etwa ein Drittel (91) ein Votum für „Andere“ ab. Es zeigt sich aber, dass die besonderen Lernarrangements, die sich hinter diesem Sammelbegriff verbergen, für die Lernenden, die hier ein Votum abgegeben haben, teilweise von großer Bedeutung sind. Mit 74,7 Prozent in der Gesamtzuschreibung von Wichtigkeit liegen sie nur knapp unterhalb derjenigen von Eltern oder Erziehern und übertreffen diese Gruppe sogar mit 55 Prozent der Bedeutungszumessung im „sehr wichtigen“ Bereich um etwa 13 Prozentpunkte.

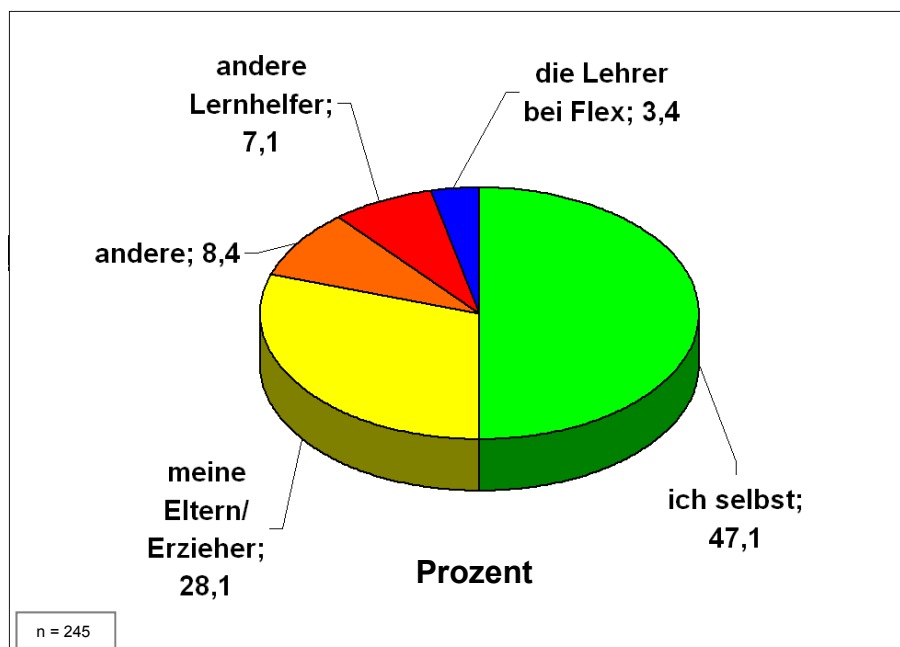


Abbildung 52: Wichtigste Person oder Personengruppe für den eigenen Erfolg

Knapp die Hälfte der Befragten stufen sich selbst als die Person ein, die am wichtigsten für den eigenen Lernerfolg ist. Das bedeutet, dass nur etwa die Hälfte derjenigen, die sich selbst für wichtig oder sehr wichtig im Hinblick auf den eigenen Lernerfolg bewertet haben, auch der Meinung sind, dass sie im Vergleich zu anderen am wichtigsten sind. Ein starkes Viertel halten ihre Eltern oder Erzieher für wichtiger als sich selbst und die anderen in Frage kommenden Personen. Während ein Großteil der jungen Menschen die eigene Autonomie betont, verweisen andere an verschiedenen Stellen der Befragung auf die Bedeutung der Intervention und auch der Autorität anderer Personen. In 15,5 Prozent der Nennungen waren in den Augen der Befragten

weder sie selbst noch die Eltern oder Erzieher die wichtigsten Personen für den eigenen Lernerfolg.

Hinter den „anderen Lernhelfern“ oder den „Anderen“ können sich, wie eingangs dieses Abschnittes dargestellt, ganz unterschiedliche Personen verbergen. Ihre jeweilige besondere Rolle weist ihnen die wichtigste Bedeutung unter allen in Frage kommenden Personen zu. Eine Wortrückmeldung aus der Frage nach dem, was die Schulerfolgserwartung erhöht, vermittelt einen Eindruck: „Meine Lehrerin (gemeint ist vermutlich eine Nachhilfelehrerin – Anm.). Sie ist die einzige, die mir das Gefühl gibt, dass ich den Abschluss schaffen werde. Aber es wäre schon schöner, wenn sie jeden Tag käme. Mit ihr macht das Lernen Spaß.“

Für 3,4 Prozent der Befragten stellen die Lehrer der Flex-Fernschule die wichtigsten Personen für den eigenen Lernerfolg dar. Der Wert entspricht der zurückgenommenen Haltung in der Förderung und der konzeptionell vorgesehenen Beziehung auf Distanz und macht es nicht verwunderlich, dass nur wenige Teilnehmer antworten, wie diese oder dieser: „Am wichtigsten in diesem ganzen Lernjahr war mir der Lehrer bei der Flex-Fernschule.“

Einige Befragten mochten sich nicht auf Prioritäten in der Wichtigkeit festlegen. 18 Teilnehmer antworteten auf diese Frage nicht. Einer kommentiert bei den freien Antwortmöglichkeiten: „Es gibt nicht, wer am wichtigsten ist. Alle sind wichtig.“

ENTWICKLUNGEN, DIE DURCH DAS ARBEITEN MIT FLEX AUSGELÖST WURDEN
Die Teilnehmer waren aufgefordert, sich zu elf vorgegebenen Merkmalen zu positionieren. Auf einer fünfstufigen Skala sollten sie zurückmelden, ob die angesprochene Eigenschaft „deutlich abgenommen“, „leicht abgenommen“, „sich nicht verändert“, „leicht zugenommen“ oder „deutlich zugenommen“ hat. Den Befragten war die Möglichkeit gegeben, ihre Rückmeldungen durch verbale Äußerungen zu ergänzen.

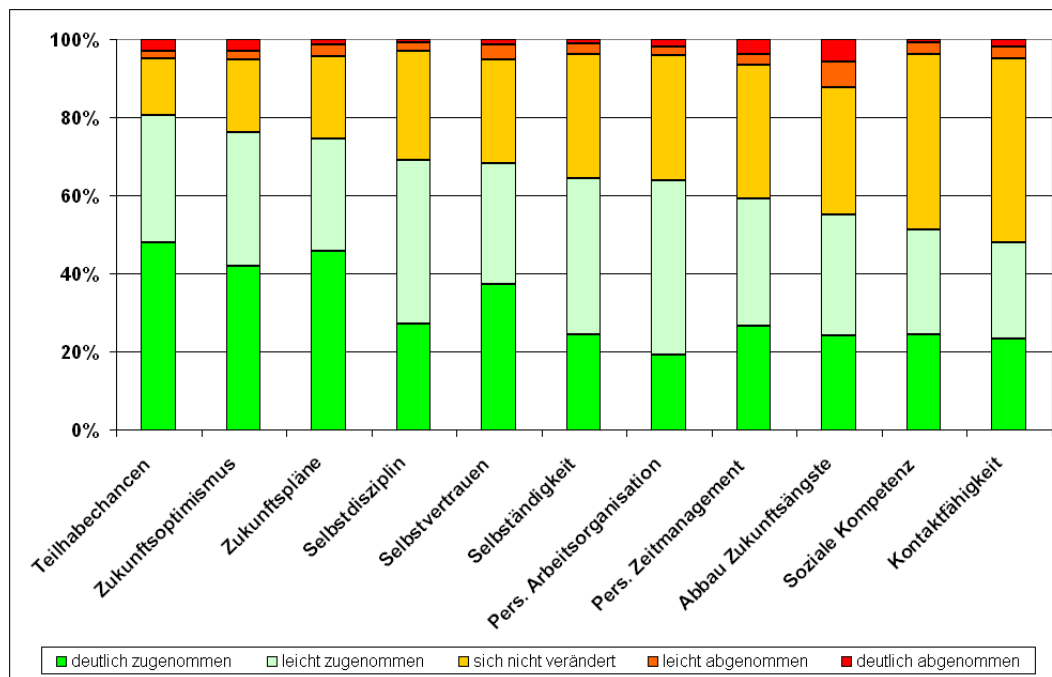


Abbildung 53: Wirkungen der Arbeit mit der Flex-Fernschule

Die Fragen nach den Auswirkungen der Arbeit mit der Flex-Fernschule wurde von den Teilnehmern fast vollständig beantwortet ($n = 263$). Nur bei einzelnen Items fehlte maximal eine Antwort. Ergänzende Rückmeldungen wurden von 107 Befragten gegeben.

Gut 80 Prozent der Befragten meldeten zurück, ihre Zukunftschancen hätten durch die Arbeit mit der Flex-Fernschule zugenommen, fast 50 Prozent sind der Meinung, sie hätten deutlich zugenommen. Diese Einschätzung spiegelt sich auch in einem Optimismus, eine gute Zukunft zu haben, und in konkreten Plänen für die Zukunft wieder. Auch hier erlebten die Teilnehmer zu 75 Prozent und mehr eine Zunahme. Die Wortrückmeldungen gewähren einige Einblicke: „Das Wissen, dass ich es schaffen kann, ein gutes Berufsleben zu haben.“ „Dass ich mit diesem Abschluss noch lange nicht genug habe und kein Durchschnittsdeutscher bleiben will.“ „Dass ich wieder Ziele habe und schon eine Ausbildung in Sicht habe.“ „Dass Schule Spaß machen kann. dass ich dank Flex meine Zukunft aufbauen kann.“ „Dass ich wieder mit Schule angefangen habe und wieder an eine gute Zukunft denke.“ „Einfach nur ein besseres Leben.“ Die Dramatik, die für die jungen Menschen hinter ihrer verlorenen scheinenden Perspektive auf einen Schulabschluss liegt, zeigt diese ergänzende Äußerung eines zum Zeitpunkt der Befragung noch offenbar Lernenden: „Es ist die letzte Hoffnung, an die ich mich klammere.“

Mit Werten zwischen 70 und 65 Prozentpunkten melden die Befragten Zuwächse im Bereich Selbstvertrauen, Selbstdisziplin und Selbständigkeit zurück. Zahlreiche Wortrückmeldungen geben einen Eindruck von dem, was hinter den Kreuzchen stehen kann: „Den Glauben, niemals aufzugeben, dass man etwas schaffen kann, wenn man etwas will.“ „Die Rückgewinnung meines Selbstvertrauens.“ „Durch den Erfolg bei/mit Flex wurden meine Augen geöffnet, welche Möglichkeiten für mich offen sind.“ „Ein viel besseres Lebensgefühl, verbesserter Selbstwert.“ Ein Teilnehmer sieht sein gesteigertes Selbstbewusstsein durchaus auch kritisch: „Ein sehr, sehr, sehr hohes Selbstbewusstsein, vielleicht zu hoch.“ Ein weiterer scheint auf dem Boden der Realität besser angekommen zu sein: „Ich habe begriffen, dass einem im Leben nichts geschenkt wird. Es muss sich alles selbst erarbeitet werden und Betrug sieht zwar zwischendurch schön aus, spätestens zur Prüfung wäre dann Schluss.“

Um 60 Prozent der Teilnehmer profitierten von dem mit dem Fernunterricht verbundenen ständigen Training des eigenen Zeitmanagements und der persönlichen Arbeitsorganisation.

Abbau von Zukunftsängsten spielte in etwas mehr als der Hälfte der Rückmeldungen eine Rolle. Das hat für die zum Zeitpunkt der Befragung lernenden Teilnehmer teilweise mit einer unmittelbaren Entlastung zu tun: „Dass ich nicht soviel Stress und Angst habe.“ Teilweise gab der besondere Weg des Lernens ganz einfach den Raum, an einer Angststörung zu arbeiten: „Dass ich meine damalige Angstphobie bekämpfen konnte, die ich in der Zeit noch hatte!“ Die Befreiung von massiven Zukunftssorgen, die vermutlich mit einem bis dahin nicht erreichten Schulabschluss zu tun hatten, spricht aus verschiedenen Rückmeldungen: „Es hat mich aus einem tiefen Loch geholt, wo ich glaubte, dass ich nie einen Abschluss haben werde.“ „Es war schön, nach meinem verflochtenem Lebenslauf doch noch die Chance bekommen zu haben, wenigstens einen Teil gut zu machen.“ „Flex hat mich vor dem sozialen Abgrund gerettet.“ „Hauptsächlich hat es Zukunftsängste genommen, das Selbstbewusstsein bestärkt, meine Disziplin gestärkt.“

Während die Teilnehmer in allen 10 anderen Items negative Wirkungen im Umfang von höchstens etwa 5 Prozent zurückmelden, liegt der Wert im Be-

reich der Steigerung von Ängsten durch die Arbeit mit der Flex-Fernschule mit 12,2 Prozent deutlich darüber. Eine Wortrückmeldung spricht einen möglichen Zusammenhang an: „Ich fühle mich nicht mehr so wohl und ich fühle mich als ob jeder denkt, dass ich ein 5-jähriges Kind wäre.“

Die Kontaktfähigkeit und die soziale Kompetenz haben durch die Arbeit mit der Flex-Fernschule nach Rückmeldung etwa der Hälfte der Teilnehmer zugenommen. Beinahe die gleiche Anzahl ist eher der Ansicht, diese Kompetenzen seien von der Zusammenarbeit unbeeinflusst geblieben. Nur wenige sehen ihre sozialen Fähigkeiten durch die Zeit mit der Flex-Fernschule negativ beeinflusst. Einige von ihnen machten hierzu ergänzende Angaben: „Verluste sozialer Kontakte.“ „Man vereinsamt und man ist es nicht mehr gewöhnt, mit anderen in der Klasse zu lernen.“ Für einige Schüler war diese Erfahrung möglicherweise förderlich für einen Wechsel zurück in die Regelschule: „Ich habe gemerkt, dass ich Abwechslung brauche mit Schülern.“ „Einsicht, dass das Lernen in einer Klasse (vorausgesetzt es sind nicht lauter Gestörte drin) auch schön sein kann.“

Die Teilnehmer waren aufgefordert, auf die Frage, in welcher Weise sich das Leben durch die Zeit mit der Flex-Fernschule verändert hat, eine zusammenfassende Wertung abzugeben.

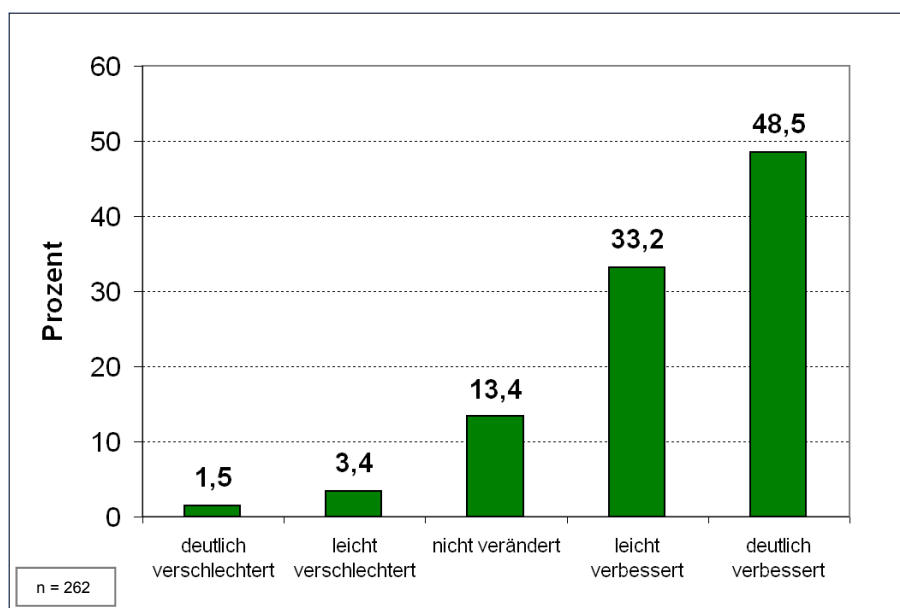


Abbildung 54: Zusammenfassende Bewertung – Beeinflussung des Lebens durch die Flex-Fernschule

Für 81,7 Prozent der Befragten hat sich das Leben durch die Arbeit mit der Flex-Fernschule verbessert, knapp 50 Prozent melden sogar eine deutliche Verbesserung zurück. 13,4 Prozent geben an, ihr Leben sei durch das Lernen mit der Flex-Fernschule nicht verändert worden, für knapp 5 Prozent trat eine Verschlechterung ein.

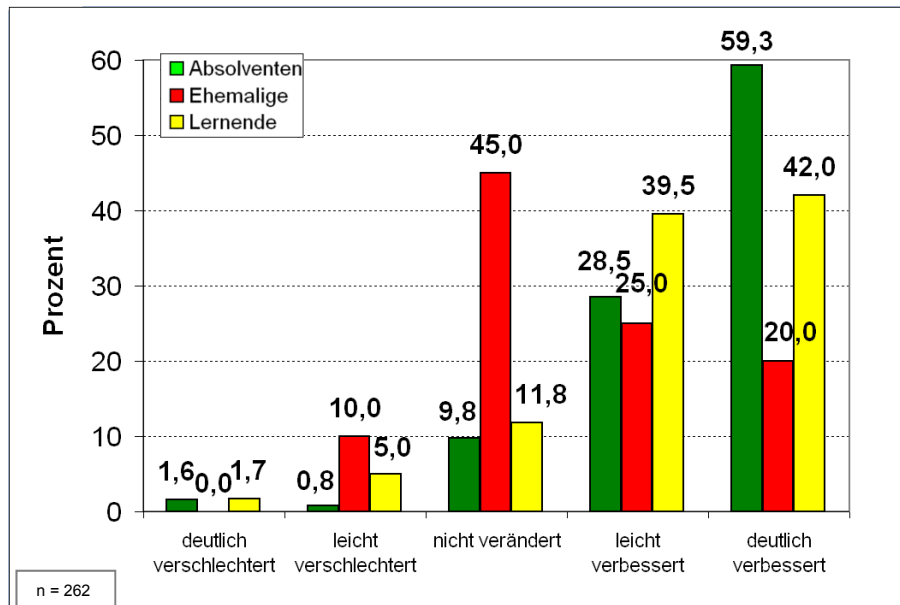


Abbildung 55: Beeinflussung des Lebens durch die Flex-Fernschule - getrennt nach Teilnehmergruppen

Die nach Teilnehmergruppen getrennte Auswertung zeigt ein teilweise zu erwartendes Bild. Die deutlichste Verbesserung im Leben stellte sich für die Absolventen mit Schulabschluss ein. Von 84,3 Prozent der Rückmeldungen zu einer verbesserten Lebenssituation entfallen knapp 60 Prozent auf eine deutliche Verbesserung. Auch die Gruppe der Lernenden meldet zu über 80 Prozent eine Verbesserung im Leben zurück, wobei sich die Rückmeldungen etwa hälftig auf leichte und deutliche Verbesserung verteilen. 45 Prozent der jungen Menschen, die nicht mit der Flex-Fernschule bis zu einem Abschluss gelernt haben, melden dennoch eine Verbesserung ihres Lebens durch die Flex-Fernschule zurück. In demselben Umfang fanden die Teilnehmer dieser Gruppe, die Arbeit mit der Flex-Fernschule habe keine Auswirkung auf ihr Leben gehabt, während 10 Prozent von einer leichten Verschlechterung ausgehen.

Die folgende Ergänzungsfrage bezog sich auf eine allgemeine Rückmeldung zum Befinden zum Zeitpunkt der Befragung.

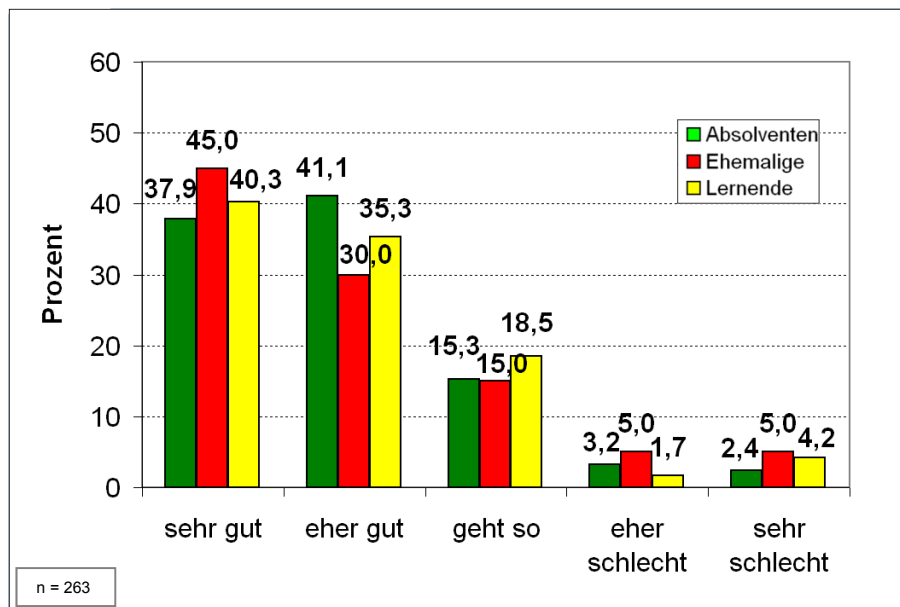


Abbildung 56: Lebensgefühl zum Zeitpunkt der Befragung – getrennt nach Teilnehmergruppen

Die Rückmeldungen zeigen ein bemerkenswert einheitliches Bild. Knapp 40 Prozent (über alle Gruppen 39,5 Prozent) der Befragten ging es zum Zeitpunkt der Befragung sehr gut, 37,6 Prozent ging es gut. Nur insgesamt 6,1 Prozent der Befragten ging es schlecht.

ZUFRIEDENHEIT MIT DER FLEX-FERNSCHULE

Die Teilnehmer waren aufgefordert, eine zusammenfassende Wertung hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit der Flex-Fernschule abzugeben. Hierzu konnten sie in einer vierstufigen Skala von „sehr zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“ mit jeweils einer Annäherung „eher“ auswählen.

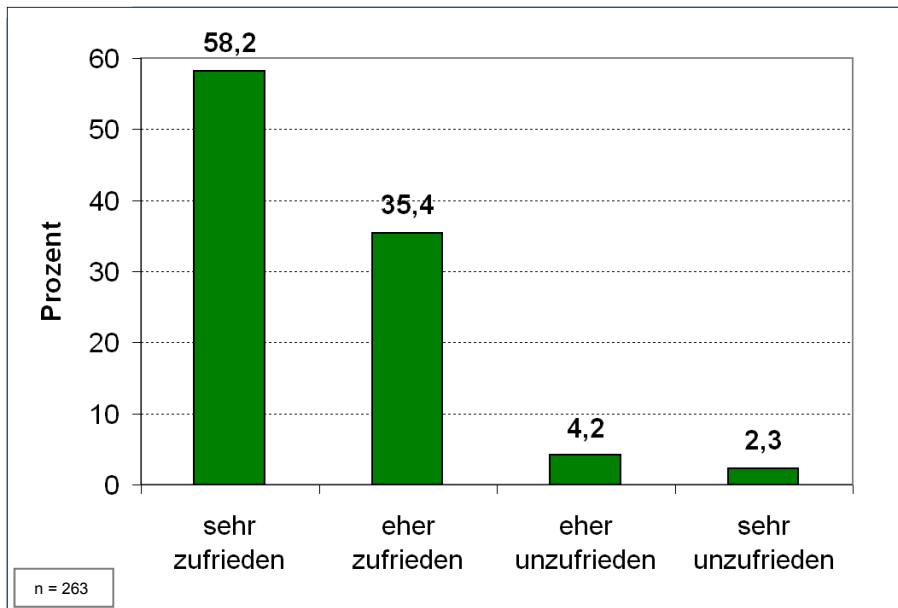


Abbildung 57: Zusammenfassende Bewertung der Zufriedenheit mit der Flex-Fernschule

93,6 Prozent der Teilnehmer waren mit der Flex-Fernschule zufrieden, knapp 60 Prozent waren sehr zufrieden. Eher – oder sehr unzufrieden waren 6,5 Prozent.

244 Teilnehmer äußerten sich verbal zu den Gründen ihrer Zufriedenheit und sprachen hierbei insgesamt 377 Merkmale der Zusammenarbeit an.

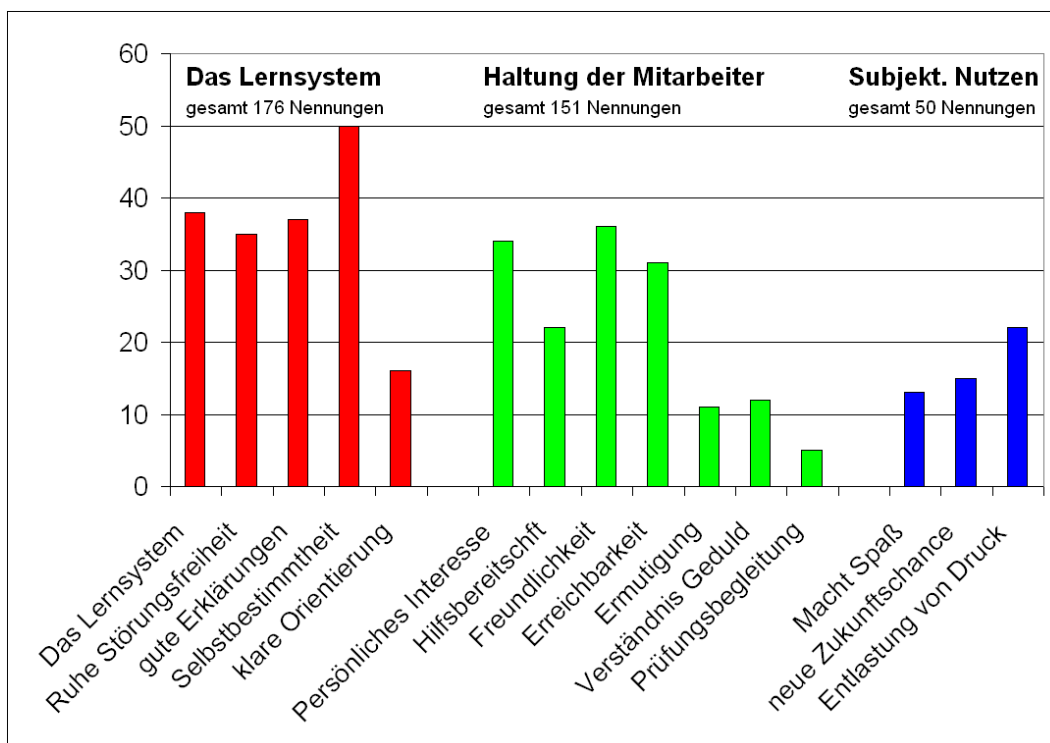


Abbildung 58: Gründe für die Zufriedenheit mit der Flex-Fernschule

176 Nennungen entfielen insgesamt auf das Lernsystem, davon waren 38 ausdrücklich auf die Gesamtheit der Eigenschaften bezogen. Eine Äußerung macht deutlich, dass die Verschiedenheit zur Regelschule große Bedeutung für den Betreffenden hatte: „Dass die Flexschule etwas anderes ist und nicht vergleichbar mit einer ‚normalen‘ Schule.“ Ein weiterer Teilnehmer äußert sich ausführlich: „Dass ich was gelernt habe und dass alles so schön funktioniert hat und dass alles so gut strukturiert ist. Und dass man lernt, sich selbst zu disziplinieren und man Vertrauen in sich selbst gewinnt. Und natürlich die netten Lehrer.“ Einen aus seiner Sicht pragmatischen Aspekt, der konzeptionell als „Beziehung auf Distanz“ beschrieben ist, hebt ein weiterer hervor: „Wenn die Lehrer 1000 km weg sind, gibt’s auch kein Gemecker.“ Ein weiterer hebt den Aspekt der individuellen Förderung hervor: „Flex fängt die ‚hoffnungslosen Fälle‘ auf.“

Hoffnungslose Fälle sind aber gar keine hoffnungslosen Fälle. Sie brauchen eine andere Art von Zuwendung. Flex kann diese geben. Flex kann sich mit dem Individuum beschäftigen.“ Zusammenfassend merkt ein anderer an: „Kurz und knapp formuliert: Ein durchdachtes Konzept, bei dem der Erfolg junger Menschen an erster Stelle steht.“

35 Rückmeldungen beziehen sich auf die Ruhe und Störungsfreiheit des Arbeitens, was einige ausdrücklich auf die Abwesenheit von Mitschülern beziehen: „Alles ist gut! Dass ich ohne Störung anderer Mitschüler in Ruhe lernen kann.“ „Die Einzelbetreuung hat mir das Lernen erleichtert.“ „Das Lernen, also die Unabhängigkeit und die Ruhe beim Lernen, denn dadurch konnte ich mich besser konzentrieren und mehr aufnehmen.“ Ein weiterer Teilnehmer bringt mit Humor zum Ausdruck, dass er sich besser konzentrieren konnte: „Wenn auch Flex eher nervig ist, weil man nicht einfach mal ‚nicht aufpassen‘ kann wie in der Schule.“

Den Lernenden ging es um möglichst gute Ergebnisse, weshalb es ihnen wichtig ist, dass die Inhalte für sie verständlich erklärt sind: „Die Erklärungen: ich hab sie immer verstanden, da es auch bildlich war. Es war alles toll gestaltet mit Farben und Figuren. Weiß nicht mehr, glaube, es war auch ein Rabe dabei. Hihi. Allgemein war eine tolle Erfahrung.“ „Die Art, wie die Arbeitsblätter gestaltet waren; die ausführlichen Erklärungen.“

Die Möglichkeit, das Lernen selbstbestimmt zu gestalten und den eigenen Bedürfnissen anzupassen, wurde mit 50 Nennungen am häufigsten berücksichtigt: „Mir gefällt, dass jeder in seinem Tempo arbeiten kann.“ „Mir gefällt besonders, dass ich in meinem eigenen Tempo lernen kann.“ Dass Selbständigkeit nicht bedeuten muss, allein gelassen zu sein, betont diese Rückmeldung: „Ich konnte mir alles selbst einteilen, niemand war da, der mich gestresst hat, aber wenn ich Fragen hatte, konnte ich jederzeit anrufen.“ Individuelle Förderung bedeutet, dass nach Unterbrechungen der Faden wieder aufgenommen werden kann: „Ich hatte in der Zeit öfters ein Tief, in dem ich mit mir selber wieder nicht zurechtkam und ich meine Unterlagen schon mal 2 Wochen nicht bearbeiten konnte, zur Aufarbeitung wurde mir sofort Zeit eingeräumt.“ „Ich kann wieder dort anfangen, wo ich aufgehört habe.“ Worum es dabei geht, beschreibt eine weitere Rückmeldung: „Dass man frei einteilen kann und Krisen überwinden lernt.“ Eine Rückmeldung nennt einen gewollten Nebeneffekt: „Selbständig zu sein und selbständig zu lernen und zu werden.“

Zu den Arbeitsprinzipien der Flex-Fernschule gehört die Transparenz hinsichtlich des individuellen Lerngeschehens. 16 Teilnehmer waren gerade aus diesem Grund zufrieden: „Seine Fortschritte oder auch Schwierigkeiten genau sehen zu können. Dass man selbst einteilen kann, wann man lernt.“ „Die gut erklärten Fragebögen und Tests, das Rückschreiben von den Lehrern (d.h. gute Rückmeldung und nicht so gute Rückmeldung).“ „Dass ich selber sehe, was ich wirklich kann!“

Zufrieden mit der Flex-Fernschule waren die Teilnehmer ganz offensichtlich auch aufgrund der Haltung, mit welcher ihnen die Mitarbeiter begegneten. 151 Nennungen beziehen sich hierauf. Trotz der Distanz zu ihren Lehrkräften kam bei einigen jungen Menschen gut an, dass sie persönliches Interesse an ihrer Person und ihrer Entwicklung erlebten. 34 Nennungen heben diesen Aspekt hervor: „Dass richtig auf jeden Schüler eingegangen wird und jeder genau an seinen Schwachstellen Unterstützung bekam.“ „Die Freundlichkeit der Lehrer, deren Glaube an mich und die daraus folgende Motivation sowie das Gefühl, ernst genommen zu werden.“ „Die Lehrer haben immer hinter einem gestanden, egal was war.“ „Die Lehrer sind auf einen individuell eingegangen, haben dir Mut und Hoffnung gegeben. Waren für Fragen und

Probleme beim Lernen immer da! Unterstützung auch in persönlichen Bereichen und Hilfe zur Selbsthilfe bekommen.“ „Man wurde gelobt, auch wenn man mal einen Tiefpunkt hatte, und wenn man nicht zufrieden war, hat ein Telefonat mit meiner Lehrerin das schnell geändert.“

22 Teilnehmer waren zufrieden, weil sie die Mitarbeiter als hilfsbereit erlebten. Dabei fiel diesem Teilnehmer etwas aus seiner Sicht besonderes auf: „Besonders gefallen hat mir, dass die Flex-Fernschule Sachen, Arbeitsblätter, etc., wenn man sie verlegt hat, sofort nachgeschickt hat.“ Hier wurden eigene Versäumnisse offenbar nicht moralisiert oder abgestraft, stattdessen wurde da weitergeholfen, wo es notwendig war. Dieses Entgegenkommen kommt auch bei anderen Lernenden offenbar gut an: „Besonders gefallen hat mir, dass die Lehrer immer sehr nett und freundlich waren, vor allem aber auch sehr hilfsbereit.“

36 weitere Äußerungen beziehen sich auf diese erlebte Freundlichkeit: „Die Zusammenarbeit, Freundlichkeit und die Aufmunterung, wenn es eine Zeit nicht gut läuft.“ „Die Lehrer sind sehr nett, man kann mit ihnen über alles reden, und sehr gute Zusammenarbeit mit ihren Schülern.“

Selbständigkeit und freies Einteilen der Lernzeiten könnten dazu führen, sich bei auftretenden Schwierigkeiten allein gelassen zu fühlen. Das war für viele offenbar nicht der Fall. 31 Teilnehmer waren gerade aufgrund der guten Erreichbarkeit zufrieden mit der Flex-Fernschule: „Die Lerninhalte waren gut zu begreifen und benutzerfreundlich; Für Fragen und Beanstandungen war IMMER (Hervorhebung im Originaltext) jemand zu sprechen; Der Kontakt auch nach der Zeit mit Flex - die Schüler werden nicht als zeitlich begrenzte Kunden, sondern als großer Teil einer Gemeinschaft anerkannt.“ „Der direkte Draht zu den Flex-Lehrern, wenn es Fragen gab.“ „Dass man zuhause lernen kann. Wenn man ein Problem hat, kann man die Lehrer anrufen.“

Weitere Äußerungen zur Zufriedenheit mit der Flex-Fernschule beziehen sich auf den erfahrenen Zuspruch und die Ermutigung, sowie auf die Geduld und das Verständnis der Lehrkräfte: „Die Lehrer, die einen geholfen haben, wo es nur geht, die einen immer Mut zugesprochen haben, auch wenn man nicht mehr konnte.“ Einigen Teilnehmern ist die Begleitung durch die Prüfungssituation in besonders guter Erinnerung geblieben: „Die Flex-Lehrer. Total lieb

und nett, vor allem bei den Prüfungen. Top!“ „Die freundliche Atmosphäre, die bei den Prüfungen herrschte. Außerdem die sehr netten Lehrer, die für uns da waren.“

Eine Rückmeldung fasst die positive Wahrnehmung vieler Teilnehmer zur Haltung der Mitarbeiter der Flex-Fernschule gewissermaßen zusammen: „Die Zeit mit der Flex-Fernschule war insgesamt besonders, weil anders als in der Regelschule. Den Kern bildet das Flex-Lehrer-Team - Beruf als Berufung, anders würde es wohl so nicht funktionieren.“

Ein dritter Bereich der Rückmeldungen zur Zufriedenheit mit der Flex-Fernschule lässt sich unter dem Begriff „subjektiver Nutzen für die Teilnehmer“ zusammenfassen. Auf diesen Bereich entfielen insgesamt 50 Nennungen. Einige betonen, dass ihnen die Arbeit mit der Flex-Fernschule Spaß gemacht habe: „Freie Zeiteinteilung, kein Druck, unbeschwertes Lernen, es macht einfach Spaß.“ Dass es dabei in erster Linie um ein Thema geht, das den jungen Leuten sehr ernst ist, belegen einige Äußerungen von Befragten, die gerade deshalb zufrieden sind: „Dass die Flex-Fernschule mir noch eine Chance für die Zukunft gegeben hat.“ Während andere in diesem Zusammenhang von ihrem Schulabschluss sprechen, hat dieser Teilnehmer also auf seine gesamte Zukunft hin generalisiert. Bei so viel Bedeutung ist es nachvollziehbar, wenn auf jungen Menschen, für die ein Schulabschluss kaum noch erreichbar zu sein schien, ein erheblicher Druck lastet. 22 Rückmeldungen sprechen von einer Entlastung durch die Zusammenarbeit mit der Flex-Fernschule, auf welcher auch die Zufriedenheit über diesen Weg beruht: „Es hat mir gefallen, dass ich alles unter einen Hut bekommen habe, Schule und Kind ganz ohne Druck.“ „Dass ich keinen Druck habe, sondern weiß, dass ich mir Zeit lassen kann.“

WAS BEIM LERNEN MIT DER FLEX-FERNSCHULE NICHT GUT WAR

Den Teilnehmern waren sieben Bereiche vorgegeben, innerhalb derer sie in einer vierstufigen Skala eine Rückmeldung geben konnten. Die Skala reichte von „trifft genau zu“ bis trifft „gar nicht zu“, dazwischen jeweils die Annäherungsstufe mit „eher“. Zusätzlich konnten die Teilnehmer eine verbale Rückmeldung ergänzen.

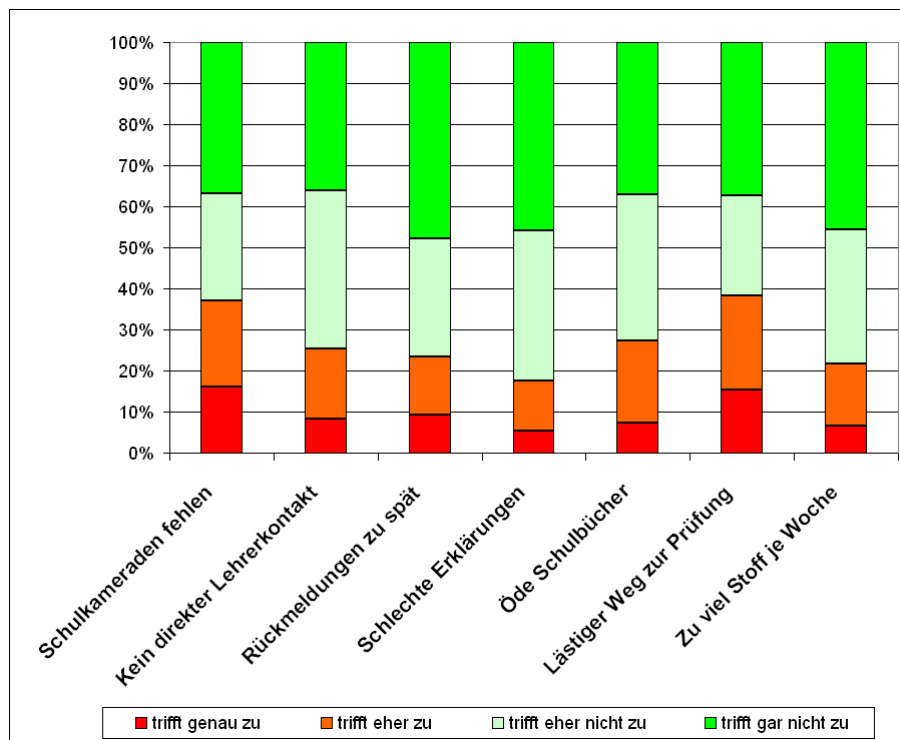


Abbildung 59: Was am Lernen mit der Flex-Fernschule nicht gut war

Die Fragen wurden weitgehend von allen Befragten beantwortet. Mit Ausnahme der Frage nach dem weiten Weg zur Prüfung, der nur von den Teilnehmern zu beantworten war, die auch am Ort der Flex-Fernschule an den Prüfungen teilgenommen hatten, fehlten nur jeweils 2 bis 7 Antworten. Es antworteten 123 Teilnehmer. Die Möglichkeit zu einer freien Rückmeldung nutzten 52 Teilnehmer, 210 brachten zum Ausdruck, dass sie keine weiteren Mängel mitteilen mochten, eine Antwort fehlt.

Während in den vorherigen Fragen nur vereinzelte junge Menschen thematisiert hatten, dass ihnen die Schulkameraden gefehlt hatten, melden dies bei direkter Ansprache des Themas insgesamt 37 Prozent so zurück, bei 16 Prozent trifft es sogar genau zu. Demgegenüber teilen knapp 63 Prozent der Teilnehmer mit, dass ihnen Schulkameraden nicht gefehlt hätten, 37 Prozent vermissten Schulkameraden ganz und gar nicht. Das Thema wird in den freien Rückmeldungen vereinzelt aufgegriffen: „Dass ich keine meiner guten Freunde und Freundinnen gesehen habe.“ „Das Einzige ist, dass man halt keine Klassengemeinschaft und damit die sozialen Kontakte nicht hat. Aber das ist bei einer Fernschule eben so, aber ich finde sie trotzdem gut!“

Der direkte Kontakt zum Lehrer wird insgesamt weniger vermisst. Etwas mehr als ein Viertel der Rückmeldungen schließt sich der vorgegebenen Annahme eines Mangels an, acht Prozent voll und ganz. Knapp 75 Prozent halten demgegenüber den direkten Kontakt zum Lehrer für entbehrlich und 36 Prozent vermissen ihn überhaupt nicht.

Dass die Rückmeldungen zu den wöchentlichen Aufgaben bzw. zu den Tests bei Flex-Coach zu spät kamen, fanden insgesamt 23 Prozent der Befragten, neun Prozent stimmten dieser Aussage ganz zu. Diese Ansicht wird durch eine verbale Äußerung unterstrichen: „Ich hasse es, immer so lange zu warten, bis meine Rückmeldungen kommen.“ Knapp 50 Prozent fanden hingegen, dass Rückmeldungen zu spät kämen, treffe „gar nicht“ zu, weitere 28 Prozent wollten das „eher nicht“ so sehen.

Die Erklärungen der Inhalte in den Lernbriefen fanden knapp 18 Prozent unzureichend, 5,4 Prozent waren ganz und gar dieser Meinung. 82 Prozent bewerteten dies anders, wobei sich 46 Prozent der vorgegebenen Kritik gar nicht anschließen mochten. Einige Verbaläußerungen geben Hinweise, worauf sich die Kritik beziehen könnte: „Dass man die Erklärungen schreibt, wie bei einem 5-jährigen.“ Hier fühlte sich der Betroffene wohl nicht ganz ernst genommen. Substanzieller fielen diese Kritiken aus: „Euer Material ist teilweise nicht mehr auf dem neuesten Stand, gerade Politik und andere Punkte als der Bundespräsident.“ „Der Zusammenhang zwischen Buch und Arbeitsblatt in Englisch ist nicht immer klar.“ „Es sind viele Tipp- und Rechtschreibfehler in den Lern-Paketen.“ Vereinzelt Teilnehmer reagieren sensibel auf nicht vollkommene Lernunterlagen. Sie unterstreichen damit den bereits zuvor deutlich gewordenen Anspruch auf gute Erklärungen als Grundlage einer guten Vorbereitung.

Ein gutes Viertel der Teilnehmer stimmt der Aussage zu, wonach das Arbeiten mit Schulbüchern „öde“ sei. Voll und ganz sehen das aber nur 7,4 Prozent so. Knapp drei Viertel scheinen es pragmatisch zu nehmen, wie diese Rückmeldung erkennen lässt: „Ich kann nicht behaupten, ein Schulfreak zu sein. Schule mag ich nicht. Ist anstrengend. Aber was bleibt einem da für eine Wahl: ohne Schulabschluss läuft gar nichts.“

Dass sie mit dem wöchentlichen Umfang an Lernmaterial überfordert waren, fanden – zumindest teilweise – etwas mehr als 20 Prozent der Befragten. Einzelne nutzten die Gelegenheit der verbalen Rückmeldungen aber, um das Gegenteil zum Ausdruck zu bringen: „Manchmal war es zu wenig Stoff. Ich hätte gerne mehr zu dem Thema gemacht.“ „Ich finde, dass vieles nicht so genau erklärt wird und man sich vieles selbst erarbeiten muss. Noch dazu könnte man den Stoff intensiver durchnehmen, sonst ist alles so oberflächlich.“

VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE

Die Teilnehmer wurden gefragt: Was sollte bei der Flex-Fernschule anders sein? Wie bei der vorherigen Fragestellung wurden sieben Bereiche vorgegeben, die in einer vierstufigen Skala zwischen voller Zustimmung und vollständiger Ablehnung bewertet werden konnten. Ebenso war die Gelegenheit für freie Antworten gegeben.

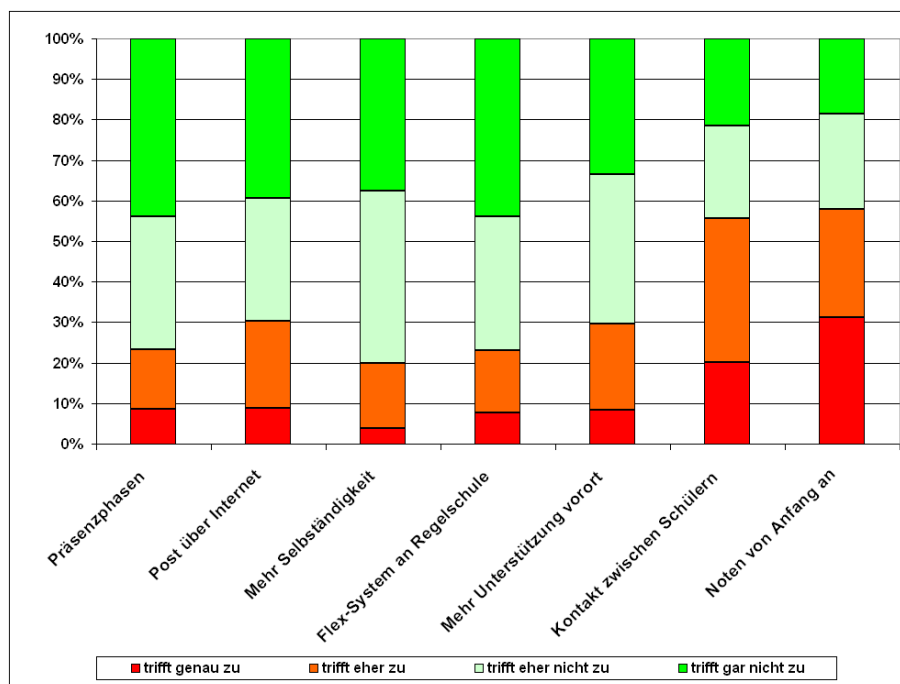


Abbildung 60: Verbesserungsvorschläge

Die vorgegebenen Merkmale wurden weitgehend vollständig bewertet, es fehlen zwischen 4 und maximal 12 Angaben. 55 Teilnehmer nutzten die Gelegenheit zu einer verbalen Rückmeldung.

Präsenzphasen, Internetversand, größere Selbständigkeit im Lernen, ein Flex-System an einer Regelschule und mehr Unterstützung vor Ort erhielten zwischen 20 und 30 Prozent Zustimmung, wobei die volle Zustimmung maximal knapp 10 Prozent erreichte. Ganz überwiegend bestätigten die Rückmeldungen die bestehende Arbeitsweise.

Hinsichtlich des Kontakts der Schüler untereinander und hinsichtlich der Notengebung artikulieren aber jeweils über die Hälfte der Teilnehmer Änderungswünsche: „Dass es allen Schülern mitgeteilt wird, dass es ein Forum gibt, wo man sich austauschen kann.“ „Dass man vielleicht schon viel eher (gemeint ist wohl vor der Prüfung – Anm.) mit den anderen Schülern in Kontakt treten kann.“ „Ein Chat mit den Lehrern wär’ doch mal ganz witzig.“ „Wenn es andere Flex-Schüler in der näheren Umgebung gibt, nach Einverständnis aller Parteien Kontaktmöglichkeit herzustellen.“ Es artikuliert sich also ein deutliches Interesse an Austausch und Gemeinsamkeit. Jedoch scheint der virtuelle Weg nicht so vielversprechend, wie einige vermuten: „Es gibt ja mittlerweile ein Flex-Fernschule-Forum, wo leider so gut wie nichts passiert.“ „Mein Forum hat nicht funktioniert.“ Ein weiterer Wortbeitrag weist darauf hin, dass der Wunsch nach persönlicher Begegnung sich an der „Normalität“ einer Regelschule orientiert: „Wenn Prüfung bestanden, gemeinsamer Ausflug. Camps von Flex, wo man sich kennenlernen kann, alle Flex-Schüler und gemeinsam was erleben kann. Zusammenhalt in der Gruppe stärken, z.B. Klettergarten.“

Der Wunsch nach Notengebung erreicht Zustimmungswerte von knapp 60 Prozent. Es artikulieren sich aber ernst zu nehmende Bedenken, die das bestehende System eher bestärken: „Noten nur bei welchen, die es wollen. Nicht jeder kann solche Pleiten einfach wegstecken. Es könnte demotivierend sein.“ Eine Alternative schlägt ein anderer Teilnehmer vor: „Übersicht über die Lehrpläne für alle Fächer (welche Themen habe ich bereits bearbeitet, was kommt noch ...).“

WAS DIE BEFRAGTEN BEI EINEM NEUEN VERSUCH ANDERS MACHEN WÜRDEN?
Die Teilnehmer konnten sich auf die Frage nach dem, was sie bei einem neuen Versuch anders machen würden, in einer vierstufigen Skala zwischen „trifft genau – bzw. gar nicht zu“ jeweils mit den Annäherungen „eher“ zu sechs abgefragten Bereichen äußern. Außerdem hatten sie die Gelegenheit zu freien Antworten.

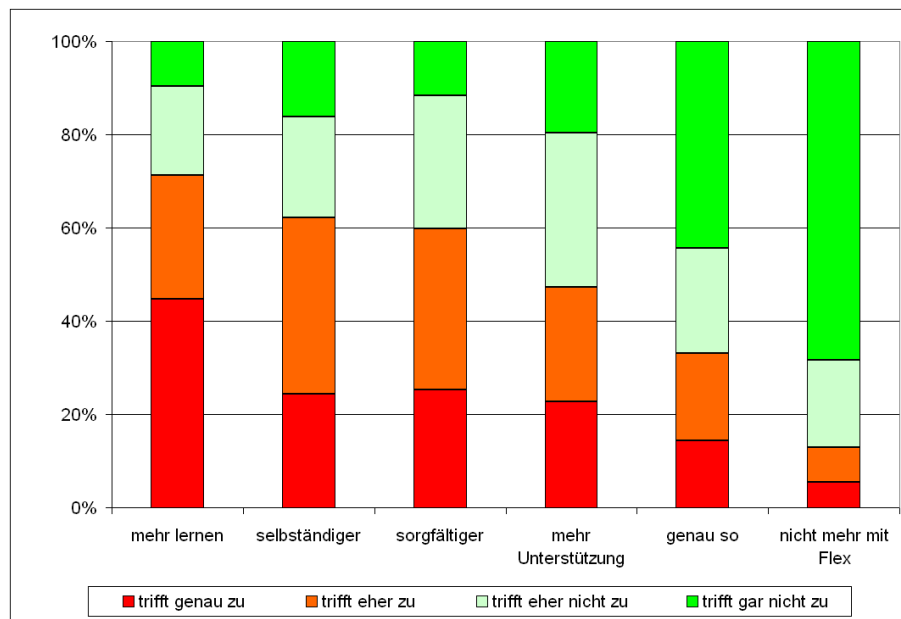


Abbildung 61: Was die Befragten bei einem neuen Versuch anders machen würden

Die Fragen wurden weitgehend vollständig beantwortet. Von 263 möglichen Antworten je Fragebereich fehlen zwischen 2 und maximal 10.

Zwischen 70 und 60 Prozent der Befragten sehen bei sich selbst Potential für ein „besseres“ Lernen. Dabei steht „mehr und ernsthafter Lernen“ an erster Stelle, gefolgt von *selbständigerem Lernen* und *sorgfältigerer Nachbereitung der korrigiert zurückerhaltenen eigenen Bearbeitungen*. Die verbalen Äußerungen greifen diese Themen noch einmal auf: „Ich würde mich von Anfang an mehr reinhängen, weil ich doch öfter mal alles zur Seite geschoben habe.“ „Ich würde viel intensiver für die Prüfungen lernen.“

Hinsichtlich der Intensität der Unterstützung beim Lernen sind die Teilnehmer offenbar unentschieden. Knapp die Hälfte (47,3 Prozent) würde sich mehr Unterstützung beim Lernen organisieren. Das hält die andere (starke) Hälfte offenbar für entbehrlich. Eine verbale Rückmeldung greift das Thema

auf: „Ich würde mir mehr Zeit nehmen und öfter mit den Flex-Lehrern telefonieren, um Unklarheiten aus der Welt zu schaffen.“

„Alles genau so machen, wie es gelaufen ist“, würde ein gutes Viertel der Befragten. Das entspricht exakt der Größenordnung der Anteile, die auf die Frage nach konkreten Vorstellungen von Änderungen bei einem Neuanfang geantwortet hatten, dies träfe auf sie nicht – oder eher nicht zu und bestätigt damit diese Ergebnisse.

5,5 Prozent der Befragten geben an, nicht mehr mit der Flex-Fernschule lernen zu wollen, wenn es einen neuen Anfang gäbe, für weitere 7,5 Prozent trifft dies so „eher“ zu (gesamt 13 Prozent). Das bedeutet, dass 87 Prozent mit ihrer Entscheidung offenbar zufrieden waren. Auf die Frage nach einem erneuten Lernen mit der Flex-Fernschule beziehen sich einige verbale Äußerungen: „Die Schule von der ersten bis zur letzten Klasse durchziehen.“ „Ein Neustart? Ja nun, ich würde dafür sorgen, dass ich wie ein normales Kind auf eine Schule gehe und dort auch bleibe. Freunde und Spaß haben – das ist es, was ich nie richtig hatte.“ „Ich würde die Flex wieder wählen, wenn die damalige Situation wieder eintreten würde, allerdings eher nicht bei meinem momentanen Entwicklungsstand (charakterlich/schulisch). Fazit: Die Flex war zum damaligen Zeitpunkt ideal, allerdings nicht mehr heute!“ „Ich würde öfter in die Schule gehen. Ich würde keine Schule mehr schwänzen. Ich würde immer meine Hausaufgaben machen.“ „Ich würde versuchen, mich in einer öffentlichen Schule durchzuboxen.“ „Schwer zu sagen. Wenn ich von Anfang an mehr aufgepasst hätte, würde ich keine Fernschule benötigen, falls doch, jederzeit gerne.“ „Wenn ich noch mal von vorne anfangen könnte, würde ich gleich zu Flex wechseln.“

Die meisten Antworten weisen darauf hin, dass die Befragten, die sich hier äußern, die Flex-Fernschule für sich nicht als „die bessere Alternative“ zur Regelschule begreifen. Einige differenzieren dabei, dass es in der Situation, in welcher sie sich zum Zeitpunkt des Lernbeginns mit der Flex-Fernschule befanden, offenbar eine passende Möglichkeit für sie darstellte. Eine Rückmeldung verweist in diesem Sinne auf den eigenen charakterlichen und schulischen Entwicklungsfortschritt, der ein Lernen mit der Flex-Fernschule heute entbehrlich machen würde – wobei offen bleibt, ob dieser Fortschritt durch das Lernen mit der Flex-Fernschule bewirkt wurde.

BEWERTUNG DER EIGENEN ZUKUNFTSPERSPEKTIVE

Die Teilnehmer waren aufgefordert, ihre eigene Zukunftsperspektive auf einer vierstufigen Skala zwischen „sehr positiv“ und „sehr negativ“ – jeweils mit dem Näherungswert „eher“ einzustufen. Die Frage wurde (mit Ausnahme von drei) von 260 Teilnehmern beantwortet.

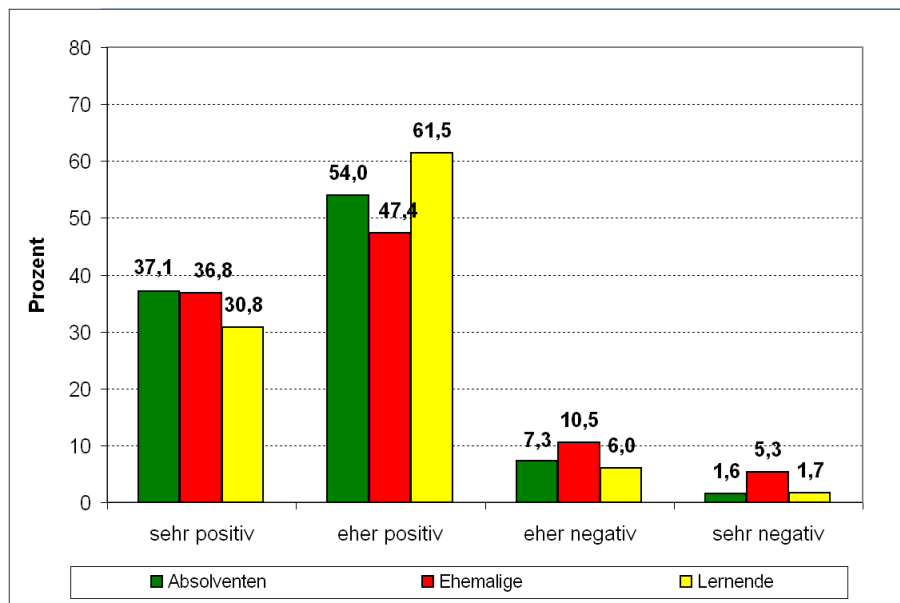


Abbildung 62: Bewertung der eigenen Zukunftsperspektive

Insgesamt sehen mehr als 90 Prozent (91,2 Prozent) der Befragten ihre Zukunft eher positiv oder sogar sehr positiv. Bemerkenswert hierbei ist, dass im Bereich der sehr positiven Zukunftsaussichten die erfolgreichen Absolventen und die Ehemaligen, welche die Flex-Fernschule bereits vor dem Erreichen des Schulabschlusses verlassen haben, ganz ähnliche Werte verzeichnen. Die Abgänger ohne Abschluss liegen erst bei den „eher“ positiven Ausblicken deutlicher zurück. Bei den negativen Bewertungen der eigenen Zukunftsaussichten liegen sie jeweils vorne, wobei der Anteil der ohnehin kleinen Vergleichsgruppe ($n = 20$) hier bei etwas mehr als 15 Prozent liegt (das sind drei Personen).

4.3.2.3 Analytische und inferenzstatistische Ergebnisse und Hypothesenprüfung

Im Folgenden werden die analytischen und inferenzstatistischen Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und zur Überprüfung der Hypothesen und des Vorverständnisses herangezogen. Hierbei wird Bezug genommen auf die in Kapitel 2 hergeleiteten und begründeten Ressourcenbereiche *Teilhabebestreben, Motivation, Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung*.

GESELLSCHAFTLICHE TEILHABE ALS ANGESTREBTER WERT

Hypothese 1:

Das Streben nach gesellschaftlicher Teilhabe beeinflusst die Anstrengungsbereitschaft junger Menschen für das schulische Lernen positiv.

- a. Die Lernenden der Flex-Fernschule messen dem Schulerfolg einen hohen Wert bei.

Wie wichtig ist ein Schulabschluss im Leben?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	<i>ganz unwichtig</i>	1	,8	,8	,8
	<i>wichtig</i>	25	21,0	21,2	22,0
	<i>sehr wichtig</i>	92	77,3	78,0	100,0
	<i>Gesamt</i>	118	99,2	100,0	
<i>Fehlend</i>	<i>System</i>	1	,8		
<i>Gesamt</i>		119	100,0		

Tabelle 7: Schulerfolgswert aus der Perspektive der Lernenden

Dargestellt sind hier nur die Antworten aus der Gruppe der Lernenden, da nach der aktuellen Einschätzung aus der Perspektive der jungen Menschen im Lernprozess gefragt wurde.

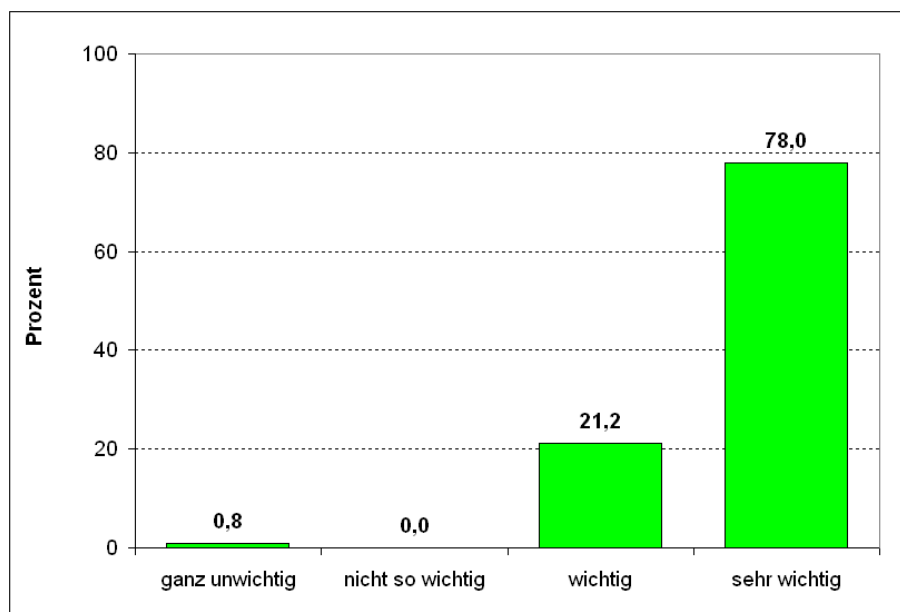


Abbildung 63: Schulerfolgswert – Ergebnis der Befragung aus der Gruppe der Lernenden

Die Hypothese 1a. wird durch die Ergebnisse der Untersuchung bestätigt. Die Lernenden schätzen den Wert eines Schulabschlusses in über 99 Prozent aller Befragten als wichtig oder sogar sehr wichtig ein.

Die Angaben stimmen mit den deskriptiven Ergebnissen aus den Gruppen der Absolventen und der Ehemaligen überein.

Hypothese 1:

- b. Das Lernen mit der Flex-Fernschule steigert die positive Erwartung an den eigenen schulischen Erfolg.

In der Zeit an der Regelschule dachte ich...

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das schaff ich nie!	57	21,7	22,4
	Das klappt eher nicht.	65	24,7	48,0
	Könnte vielleicht klappen	81	30,8	79,9
	Na klar, ich pack das!	51	19,4	100,0
	Gesamt	254	96,6	100,0
Fehlend	System	9	3,4	
Gesamt		263	100,0	

Tabelle 8: Schulerfolgserwartung – bezogen auf die Zeit vor der Flex-Fernschule

In der Zeit bei der Flex-Fernschule dachte ich...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Das schaff ich nie!	6	2,3	2,3	2,3
	Das klappt eher nicht.	12	4,6	4,6	6,9
	Könnte vielleicht klappen	103	39,2	39,3	46,2
	Na klar, ich pack das!	141	53,6	53,8	100,0
	Gesamt	262	99,6	100,0	
Fehlend	System	1	0,4		
Gesamt		263	100,0		

Tabelle 9: Schulerfolgserwartung – bezogen auf das Lernen mit der Flex-Fernschule

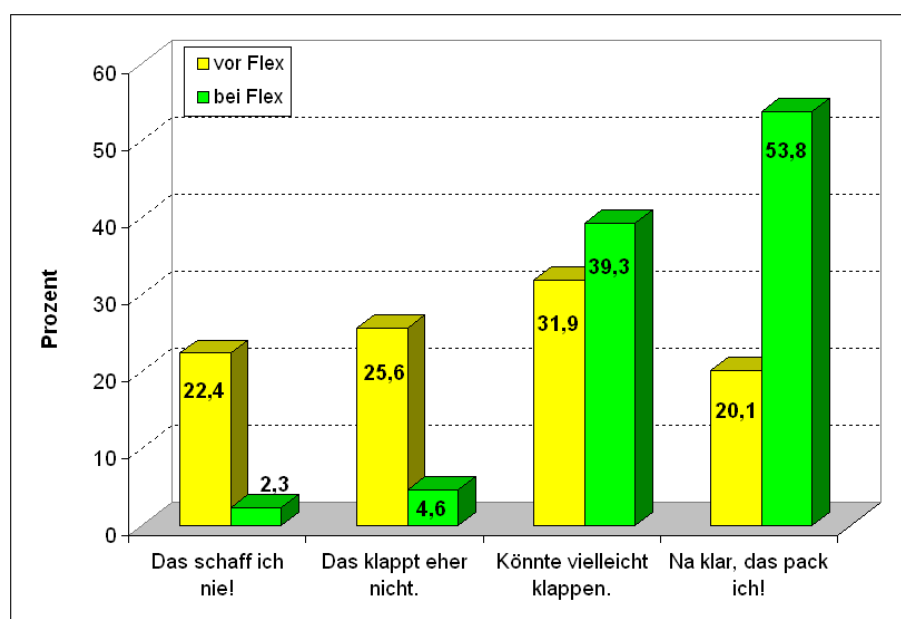


Abbildung 64: Änderung der Schulerfolgserwartung durch das Lernen mit der Flex-Fernschule

Insgesamt zeigt sich in der Summe eine deutliche Zunahme der Schulerfolgsszuversicht während der Zeit des Lernens bei der Flex-Fernschule. Aus der Messung können jedoch keine Verschiebungen von der Einschätzung vor der Zeit bei der Flex-Fernschule zu der Zeit bei der Flex-Fernschule bezogen auf den Einzelnen interpretiert werden. Das bedeutet, die 52 Prozent der Befragten, die bereits in der Zeit vor der Flex-Fernschule eine positive Erwartung hinsichtlich ihres Schulerfolges hatten, konnten ihre Zuversicht möglicherweise gar nicht mehr steigern. Im Einzelfall könnte es auch zu negativen Verschiebungen gekommen sein, wobei die Gruppe der Befragten, die während der Zeit bei der Flex-Fernschule Zweifel an ihrem Schulerfolg hatten, mit knapp sieben Prozent eher gering ausfiel.

Aus diesem Grund wurden die Befragungsergebnisse im Vergleich „vorher – nachher“ noch einmal auf den einzelnen Schüler gegengerechnet. Dabei wurde zunächst deskriptiv die Statistik der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich der Schulerfolgserwartung vor und während der Zeit an der Flex-Fernschule abgebildet. Dann wurden multivariate Tests der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich der Schulerfolgserwartung vor und während der Zeit an der Flex-Fernschule gerechnet. Hierbei wurde das Niveau der Signifikanz der Ergebnisse ermittelt.

Varianzanalyse zur Schulerfolgserwartung vor und während der Zeit bei Flex

	Mittelwert	Standardabweichung	N
In der Zeit an der Regelschule dachte ich...	1,50	1,051	254
In der Zeit mit der Flex-Fernschule dachte ich...	2,45	0,691	254

Tabelle 10: Deskriptive Statistik der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich der Schulerfolgserwartung vor und während der Zeit bei Flex

Effekt		Wert	F	Hypothese df	Fehler df	Signifikanz	Partielles Eta-Quadrat
Schulerfolgserwartung	Pillai-Spur	0,384	157,900(a)	1,000	253,000	0,000	0,384
	Wilks-Lambda	0,616	157,900(a)	1,000	253,000	0,000	0,384
	Hotelling-Spur	0,624	157,900(a)	1,000	253,000	0,000	0,384
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	0,624	157,900(a)	1,000	253,000	0,000	0,384

Tabelle 11: Multivariate Tests der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich der Schulerfolgserwartung vor und während der Zeit bei Flex

Änderung der Schulerfolgserwartung (Vergleich vorher – nachher)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig sehr stark abgenommen	4	1,5	1,6	1,6
stark abgenommen	1	0,4	0,4	2,0
leicht abgenommen	14	5,3	5,5	7,5
unverändert	74	28,1	29,1	36,6
leicht zugenommen	81	30,8	31,9	68,5
stark zugenommen	51	19,4	20,1	88,6
sehr stark zugenommen	29	11,0	11,4	100,0
Gesamt	254	96,6	100,0	
Fehlend System	9	3,4		
Gesamt	263	100,0		

Tabelle 12: Änderung der Zuversicht, den Schulabschluss zu schaffen

Bezogen auf den einzelnen Schüler wurde auf der Grundlage der beiden Fragestellungen zur Erfassung der Zu- oder Abnahme der positiven Erwartung des eigenen Schulerfolgs eine bipolare Skalierung zwischen den Aussagen „Das schaff ich nie.“ (-3) und „Na klar, das schaff ich.“ (+3) vorgenommen. Innerhalb dieser Skalierung konnten nun die individuell sehr starke, starke

oder leichte Zu- bzw. Abnahme der positiven Erwartung des eigenen Schulerfolgs bzw. dessen unveränderte Einschätzung dargestellt werden.

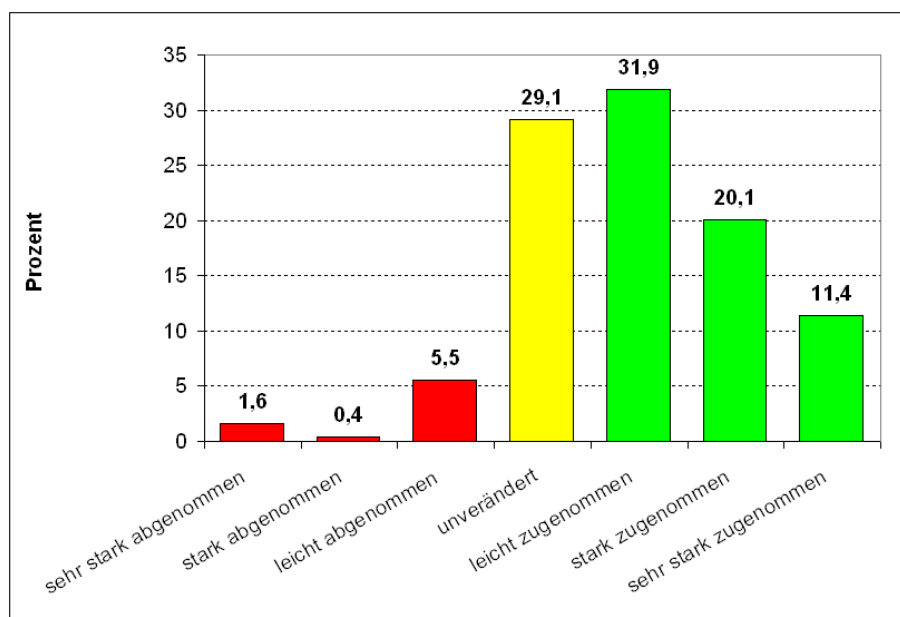


Abbildung 65: Änderung der Schulerfolgserwartung durch das Lernen an der Flex-Fernschule

Die inferenzstatistische Auswertung zeigt, dass die Hypothese durch die Auswertungsergebnisse bestätigt wird. Für die Zeit bei Flex gaben über 93 Prozent der Befragten an, eher zuversichtlich oder sogar sicher (gewesen) zu sein, einen Schulabschluss zu schaffen (s. Tab. 9). Dagegen dachten dieselben Schüler in der Zeit vor Flex in knapp der Hälfte der Fälle, dass es eher unwahrscheinlich oder sogar unmöglich ist, den Schulabschluss zu erlangen (siehe Tab. 8). Der Mittelwertsvergleich zwischen beiden Aussagen zeigt einen hoch signifikanten Mittelwertsunterschied ($F_{df} = 253 = 157,900$, $p = 0,000$) (siehe Tab. 11). Die Einschätzung für die Zeit bei Flex ist demnach statistisch nachweisbar positiver als für die Zeit vor Flex.

Auch der unmittelbare Vergleich beider Aussagen zeigt deutlich positive Veränderungen: In über 63 Prozent aller Fälle kam es zu einer Zunahme der Schulerfolgserwartung durch den Wechsel zur Flex-Fernschule (siehe Tab. 12 u. Abb. 65).

Hypothese 1:

c. Schulerfolgssicherheit führt zu einer hohen Anstrengungsbereitschaft.

		Index Schulerfolgssicherheit	Index Anstrengungsbereitschaft
Index Schulerfolgssicherheit	Korrelation nach Pearson	1	0,504(**)
	Signifikanz (2-seitig)		0,000
Index Anstrengungsbereitschaft	Korrelation nach Pearson	0,504(**)	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	

Tabelle 13: Korrelation zwischen Schulerfolgssicherheit und Anstrengungsbereitschaft

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Listenweise N=255

Die Hypothese wird durch das Auswertungsergebnis bestätigt: Zwischen Schulerfolgssicherheit und Anstrengungsbereitschaft besteht ein statistisch hoch signifikanter Zusammenhang. Mit dem gefundenen Korrelationskoeffizienten von $r = 0,504$ liegt ein mittlerer, im Rahmen einer Feldforschung jedoch bedeutsamer Zusammenhang vor (vgl. BORTZ u. DÖRING 2006, 728ff). Das Ergebnis ist hoch signifikant ($p = 0,000$). Das bedeutet, dass mit der Schulerfolgssicherheit eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft einhergeht.

LERNMOTIVATION ALS GRUNDLAGE FÜR DEN SCHULERFOLG

Hypothese 2:

a. Die persönliche Lernmotivation steigt während der Zeit bei der Flex-Fernschule.

Grundlage der Hypothesenprüfung war zunächst die deskriptive Statistik zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich zwischen der persönlichen Lernmotivation zu Beginn und während der Zeit an der Flex-Fernschule. Durch multivariate Tests zur Varianzanalyse wurde unter anderem die Signifikanz der festgestellten Ergebnisse berechnet.

Veränderung der Lernmotivation von Beginn zum Verlauf

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Index persönliche Motivation zu Beginn von Flex	65,91	28,716	231
Index persönliche Motivation während Flex	68,48	19,614	231

Tabelle 14: Deskriptive Statistiken zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich zwischen persönlicher Lernmotivation zu Beginn bzw. während der Zeit bei Flex

Effekt		Wert	F	Hypothese df	Fehler df	Signifikanz	Partielles Eta-Quadrat
Lernmotivation	Pillai-Spur	0,009	2,008(a)	1,000	230,000	0,158	0,009
	Wilks-Lambda	0,991	2,008(a)	1,000	230,000	0,158	0,009
	Hotelling-Spur	0,009	2,008(a)	1,000	230,000	0,158	0,009
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	0,009	2,008(a)	1,000	230,000	0,158	0,009

Tabelle 15: Multivariate Tests zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich zwischen persönlicher Lernmotivation zu Beginn bzw. während der Zeit bei Flex

Die Hypothese wird durch das Auswertungsergebnis nicht bestätigt. Im Verlauf der Zeit bei der Flex Fernschule weisen die Schüler insgesamt zwar eine im Schnitt etwas höhere Lernmotivation auf als zu Beginn, dieser Mittelwertsunterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant ($p > 0,05$) (s. Tab. 14 u. 15). Möglicherweise spiegelt sich in diesem Ergebnis ein Deckeneffekt wieder, da bereits im deskriptiven Teil der Auswertung ein unerwartet hohes Motivationsniveau der Befragten verzeichnet werden konnte. 63 Prozent der Befragten hatten ihre Motivation zu Beginn der Lernzeit mit sehr „hoch“ oder „eher hoch“ angegeben.

Hypothese 2:

- b. Die zu Beginn schwach motivierten Jugendlichen gleichen ihre Motivationsdefizite während der Zeit bei Flex aus.

Ausgangspunkt der Hypothesenprüfung war die Differenzierung der Schüler mit geringer und mit hoher Lernmotivation zu Beginn der Zeit an der Flex-Fernschule. Die deskriptive Statistik zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich zwischen persönlicher Lernmotivation der gering motivierten Schüler bildet den Unterschied der Lernmotivation zu Beginn und während der Zeit an der Flex-Fernschule ab. Durch multivariate Tests zur Varianzanalyse wurde unter anderem die Signifikanz der festgestellten Ergebnisse berechnet.

Veränderung der Lernmotivation bei den gering motivierten Jgdl.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	geringe Lernmotivation	86	32,7	37,2	37,2
	hohe Lernmotivation	145	55,1	62,8	100,0
	Gesamt	231	87,8	100,0	
Fehlend	System	32	12,2		
Gesamt		263	100,0		

Tabelle 16: Anzahl der Schüler mit geringer oder hoher Lernmotivation zu Beginn der Zeit bei Flex

	Mittelwert	Standardabweichung	N
<i>Index persönliche Motivation beim Beginn von Flex</i>	33,43	16,543	86
<i>Index persönliche Motivation im Verlauf</i>	58,92	18,952	86

Tabelle 17: Deskriptive Statistiken zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich zwischen persönlicher Lernmotivation der gering motivierten Schüler zu Beginn bzw. während der Zeit bei Flex

Effekt	Wert	F	Hypothese df	Fehler df	Signifikanz	Partielles Eta- Quadrat
<i>Lernmotivation Pillai-Spur</i>	0,554	105,708(a)	1,000	85,000	0,000	0,554
<i>Wilks-Lambda</i>	0,446	105,708(a)	1,000	85,000	0,000	0,554
<i>Hotelling-Spur</i>	1,244	105,708(a)	1,000	85,000	0,000	0,554
<i>Größte charakteristische Wurzel nach Roy</i>	1,244	105,708(a)	1,000	85,000	0,000	0,554

Tabelle 18: Multivariate Tests zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich zwischen persönlicher Lernmotivation der gering motivierten Schüler beim Beginn bzw. im Verlauf der Zeit bei Flex

Dieselbe Berechnung wurde für die zu Beginn hoch motivierten Jugendlichen durchgeführt. Die Veränderungen der Lernmotivation von Beginn zum Verlauf der Zeit an der Flex-Fernschule wurden bei den zu Beginn gering und hoch motivierten Jugendlichen im Rahmen einer Varianzanalyse mit Messwiederholung einander gegenüber gestellt und verglichen.

Vergleich der Entwicklung der Lernmotivation (1):

	geringe oder hohe Lernmotivation	Mittelwert	Standardabweichung	N
<i>Index persönliche Motivation beim Beginn von Flex</i>	<i>geringe Lernmotivation</i>	33,43	16,543	86
	<i>hohe Lernmotivation</i>	85,17	12,324	145
	<i>Gesamt</i>	65,91	28,716	231
<i>Index persönliche Motivation im Verlauf</i>	<i>geringe Lernmotivation</i>	58,92	18,952	86
	<i>hohe Lernmotivation</i>	74,15	17,762	145
	<i>Gesamt</i>	68,48	19,614	231

Tabelle 19: Deskriptive Statistiken zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich der Entwicklung der persönlichen Lernmotivation zwischen Beginn und Verlauf bei den zu Beginn gering bzw. hoch motivierten Schülern

Vergleich der Entwicklung der Lernmotivation (2):

Effekt		Wert	F	Hypothese df	Fehler df	Signifikanz	Partielles Eta- Quadrat
Lernmotivation	Pillai-Spur	0,099	25,116(a)	1,000	229,000	0,000	0,099
	Wilks-Lambda	0,901	25,116(a)	1,000	229,000	0,000	0,099
	Hotelling-Spur	0,110	25,116(a)	1,000	229,000	0,000	0,099
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	0,110	25,116(a)	1,000	229,000	0,000	0,099
Lernmotivation * geringe_vs_hohe_Lernmotivation	Pillai-Spur	0,411	159,941(a)	1,000	229,000	0,000	0,411
	Wilks-Lambda	0,589	159,941(a)	1,000	229,000	0,000	0,411
	Hotelling-Spur	0,698	159,941(a)	1,000	229,000	0,000	0,411
	Größte charakteristische Wurzel nach Roy	0,698	159,941(a)	1,000	229,000	0,000	0,411

Tabelle 20: Multivariate Tests zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich der Entwicklung der persönlichen Lernmotivation zwischen Beginn und Verlauf bei den zu Beginn gering bzw. hoch motivierten Schülern

Die Lernmotivationen während der Zeit in der Flex-Fernschule der zu Beginn gering und hoch motivierten Jugendlichen wurden mit Hilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse einander gegenübergestellt und verglichen.

Vergleich der Lernmotivation während der Zeit bei Flex

geringe oder hohe Lernmotivation	Mittelwert	Standardabweichung	N
geringe Lernmotivation	58,92	18,952	86
hohe Lernmotivation	74,15	17,762	145
Gesamt	68,48	19,614	231

Tabelle 21: Deskriptive Statistiken zur Varianzanalyse zum Mittelwertsvergleich der Lernmotivation während der Zeit bei Flex zwischen den bei Beginn gering bzw. hoch motivierten Schülern

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	12526,570(a)	1	12526,570	37,765	0,000	0,142
Konstanter Term	955909,843	1	955909,843	2881,858	0,000	0,926
geringe_vs_hohe_Lernmotivation	12526,570	1	12526,570	37,765	0,000	0,142
Fehler	75959,092	229	331,699			
Gesamt	1171779,000	231				
Korrigierte Gesamtvariation	88485,662	230				

Tabelle 22: Tests der Zwischensubjekteffekte der Varianzanalyse zum Mittelwertsvergleich der Lernmotivation während der Zeit bei Flex zwischen den bei Beginn gering bzw. hoch motivierten Schülern
R-Quadrat = 0,142 (korrigiertes R-Quadrat = 0,138)

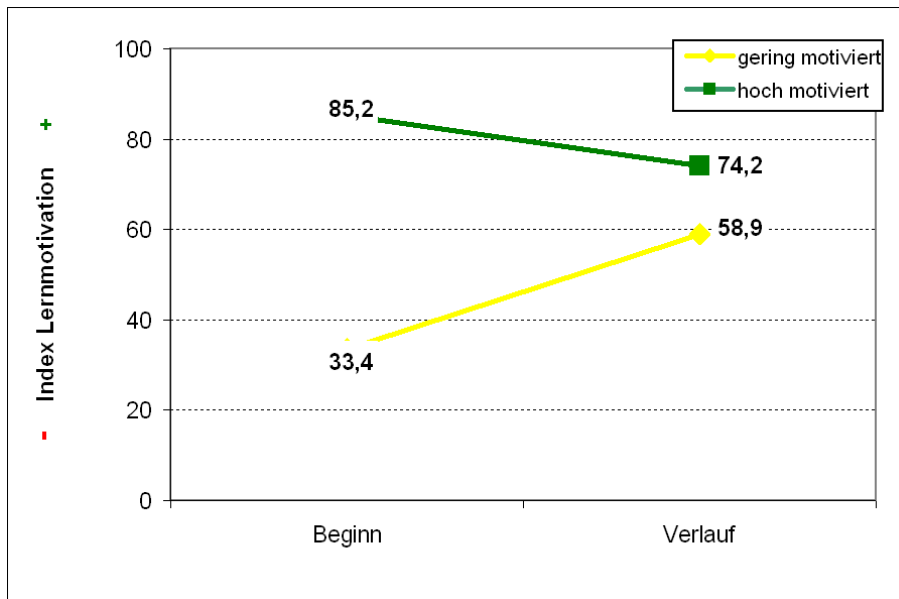


Abbildung 66: Entwicklung der Lernmotivation bei den anfangs gering – bzw. hoch motivierten Lernenden

Die Hypothese wird durch die Auswertungsergebnisse nur teilweise bestätigt. Die zu Beginn der Zeit bei Flex niedrig motivierten Schüler verbessern ihre Lernmotivation im Verlauf der Zeit bei Flex statistisch signifikant (siehe Tab. 18). Es kommt zu einer Annäherung in der Motivation, zumal die anfangs hoch motivierten Lerner im Verlauf in ihrer Motivation nachlassen. Die Steigerung der zu Beginn gering Motivierten fällt dabei statistisch signifikant deutlicher aus als bei den zu Beginn hoch motivierten Schülern (siehe Tab. 20). Das bedeutet, dass es im Verlauf zu einer nachweisbaren Annäherung der niedrig bzw. hoch motivierten Schüler kommt. Allerdings weisen die zu Beginn niedrig motivierten Jugendlichen auch im Verlauf noch eine signifikant geringere Lernmotivation auf als die zu Beginn hoch motivierten Jugendlichen (siehe Tab. 22).

SELBSTWIRKSAMKEIT ALS GRUNDLAGE FÜR DEN SCHULERFOLG

Hypothese 3:

a. Die Lernenden erleben ihren Erfolg als Ausdruck von Selbstwirksamkeit.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eher schädlich	8	3,0	3,1	3,1
	egal	15	5,7	5,7	8,8
	eher hilfreich	86	32,7	32,8	41,6
	sehr hilfreich	153	58,2	58,4	100,0
	Gesamt	262	99,6	100,0	
Fehlend	System	1	0,4		
Gesamt		263	100,0		

Tabelle 23: spezifisches Erfolgsmerkmal (kategorisiert): Selbstwirksamkeitserleben

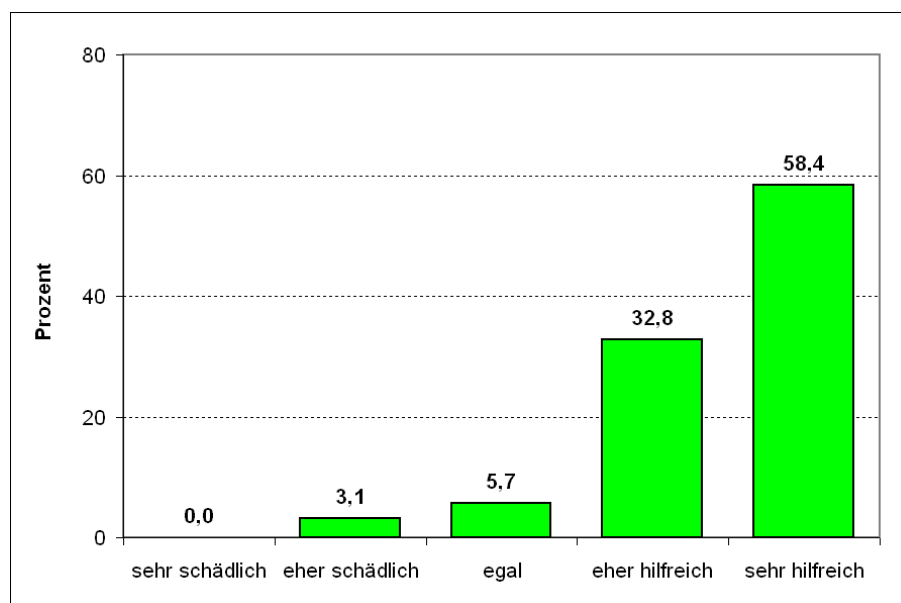


Abbildung 67: Selbstwirksamkeitserleben und seine Bedeutung für den Lernerfolg

Die Hypothese wird durch das Auswertungsergebnis bestätigt. 91,2 Prozent der Befragten geben an, dass das Selbstwirksamkeitserleben für ihren schulischen Erfolg hilfreich war (s. Tab. 23).

Hypothese 3:

b. Ein höheres Selbstwirksamkeitserleben führt zu höherer Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

Zur Überprüfung der Hypothese wurde die Korrelation zwischen dem Selbstwirksamkeitserleben und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung berechnet. Die Änderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung wurde über eine bi-

polare Skalierung zwischen „sehr stark abgenommen“ und „sehr stark zugenommen“ abgebildet (siehe Tab. 25, Abb. 68).

		spezifisches Erfolgsmerkmal: Selbstwirksamkeitserleben	Index Selbstwirksamkeitsüberzeugung
spezifisches Erfolgsmerkmal: Selbstwirksamkeitserleben	Korrelation nach Pearson	1	0,270(**)
	Signifikanz (2-seitig)		0,000
Index Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Korrelation nach Pearson	0,270(**)	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	

Tabelle 24: Korrelation zwischen Selbstwirksamkeitserleben und Selbstwirksamkeitsüberzeugung

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Listenweise N=262

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr stark abgenommen	1	0,4	0,4	0,4
	stark abgenommen	5	1,9	2,0	2,4
	leicht abgenommen	32	12,2	12,5	14,9
	unverändert	99	37,6	38,8	53,7
	leicht zugenommen	65	24,7	25,5	79,2
	stark zugenommen	45	17,1	17,6	96,9
	sehr stark zugenommen	8	3,0	3,1	100,0
	Gesamt	255	97,0	100,0	
Fehlend	System	8	3,0		
Gesamt		263	100,0		

Tabelle 25: Änderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung

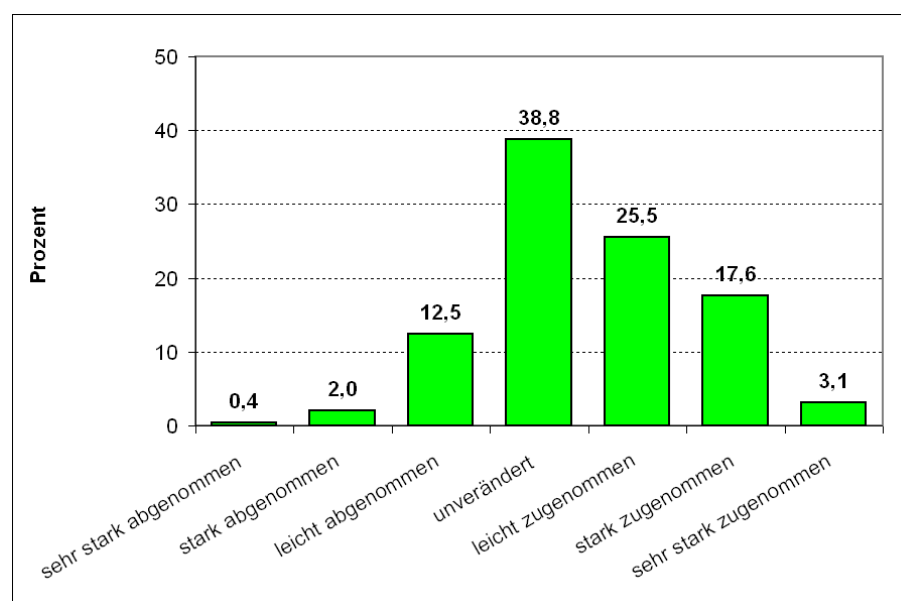


Abbildung 68: Einfluss des Selbstwirksamkeitserlebens auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Die Hypothese wird durch das Auswertungsergebnis bestätigt. Zwischen dem Selbstwirksamkeitserleben und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung besteht ein statistisch hoch signifikanter Zusammenhang (siehe Tab. 24). Mit dem gefundenen Korrelationskoeffizienten $r = 0,270$ liegt allerdings ein eher geringer Zusammenhang vor (vgl. BORTZ u. DÖRING 2006, 507ff).

Hypothese 3:

c. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird im Lernprozess gestärkt.

Verglichen wurde die Selbstwirksamkeitsüberzeugung vor und während der Zeit bei der Flex-Fernschule.

Varianzanalyse zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung vor und während des Lernprozesses

	Mittelwert	Standardabweichung	N
In der Schule hing mein Erfolg ...	1,98	0,945	255
Bei Flex hing mein Erfolg ...	2,51	0,627	255

Tabelle 26: Deskriptive Statistiken zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung vor bzw. während der Zeit bei Flex

Effekt		Wert	F	Hypothese df	Fehler df	Signifikanz	Partielles Eta- Quadrat
Selbstwirksamkeits- überzeugung	Pillai-Spur	0,186	58,149(a)	1,000	254,000	0,000	0,186
	Wilks-Lambda	0,814	58,149(a)	1,000	254,000	0,000	0,186
	Hotelling-Spur	0,229	58,149(a)	1,000	254,000	0,000	0,186
	Größte charakteris- tische Wurzel nach Roy	0,229	58,149(a)	1,000	254,000	0,000	0,186

Tabelle 27: Multivariate Tests zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung vor bzw. während der Zeit bei Flex

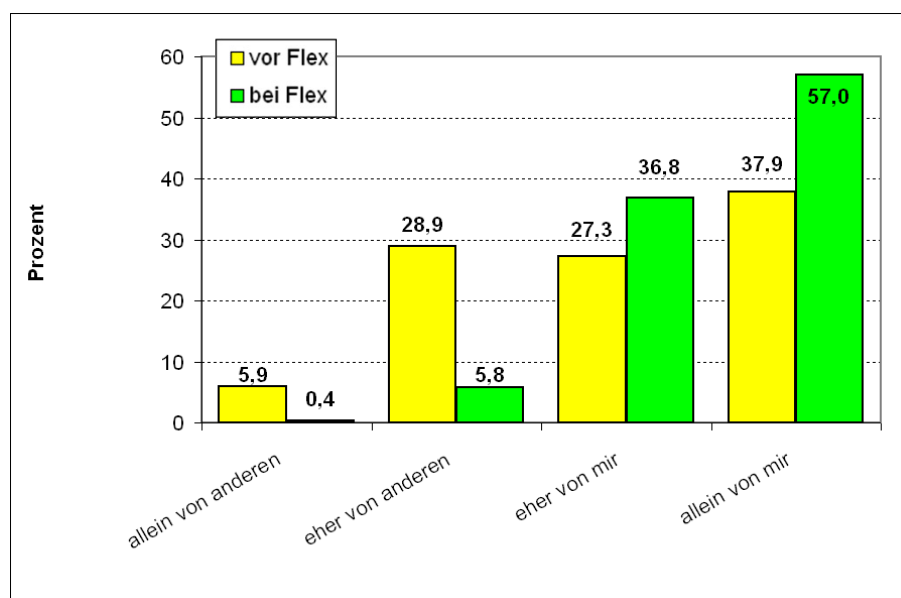


Abbildung 69: Änderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch das Lernen bei der Flex-Fernschule

Die Hypothese wird durch das Auswertungsergebnis bestätigt. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird im Lernprozess signifikant gesteigert (siehe Tab. 27). Die Überzeugung, dass andere für den eigenen Lernerfolg verantwortlich sind, nimmt im Lernprozess deutlich ab, die Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit nimmt zu (vgl. Abb. 69).

Hypothese 3:

d. Selbstwirksamkeit ist bedeutsam für den Schulerfolg.

Zur Berechnung wurde ein Index „Selbstwirksamkeit“ aus dem Selbstwirksamkeitserleben und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung gebildet. Auf dieser Grundlage wurde die Korrelation zum Schulerfolg – operationalisiert über den Effektindex – berechnet.

		spezifisches Erfolgsmerkmal (kategorisiert): Selbstwirksamkeitserleben	Index Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Index Selbstwirksamkeit	Effektindex
spezifisches Erfolgsmerkmal: Selbstwirksamkeitserleben	Korrelation nach Pearson	1	0,228(**)	0,668(**)	0,179(**)
	Signifikanz (2-seitig)		0,000	0,000	0,004
Index Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Korrelation nach Pearson	0,228(**)	1	0,578(**)	0,215(**)
	Signifikanz (2-seitig)	0,000		0,000	0,000
Index Selbstwirksamkeit	Korrelation nach Pearson	0,668(**)	0,578(**)	1	0,479(**)
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000		0,000
Effektindex	Korrelation nach Pearson	0,179(**)	0,215(**)	0,479(**)	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,004	0,000	0,000	

Tabelle 28: Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeitserleben, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Index Selbstwirksamkeit und Effektindex

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Listenweise N=262

Die Hypothese wird durch das Auswertungsergebnis bestätigt: Zwischen der Selbstwirksamkeit und dem Schulerfolg besteht ein statistisch signifikanter Zusammenhang (siehe Tab. 28). Mit dem gefundenen Korrelationskoeffizienten $r = 0,479$ liegt ein für eine Feldforschung bedeutsamer Zusammenhang vor (vgl. BORTZ u. DÖRING 2006, 507ff).

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG ALS GRUNDLAGE FÜR DEN SCHULERFOLG

Hypothese 4:

- a. Die Lernenden der Flex-Fernschule werden beim Lernen durch ihr soziales Umfeld unterstützt.

Personen, die beim Lernen helfen

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Personen, die beim Lernen helfen(a)	Wer hilft dir beim Lernen: meine Mutter	74	18,6%	28,7%
	Wer hilft dir beim Lernen: mein Vater	32	8,0%	12,4%
	Wer hilft dir beim Lernen: meine Geschwister	24	6,0%	9,3%
	Wer hilft dir beim Lernen: andere Verwandte	9	2,3%	3,5%
	Wer hilft dir beim Lernen: mein Freund, meine Freundin	21	5,3%	8,1%
	Wer hilft dir beim Lernen: jemand aus dem privaten Bekanntenkreis	26	6,5%	10,1%
	Wer hilft dir beim Lernen: meine Betreuer	114	28,6%	44,2%
	Wer hilft dir beim Lernen: jemand, der von außen zu mir kommt	53	13,3%	20,5%
	Wer hilft dir beim Lernen: jemand, zu dem ich hingehe	27	6,8%	10,5%
	Wer hilft dir beim Lernen: niemand	18	4,5%	7,0%
Gesamt		398	100,0%	154,3%

Tabelle 29: Häufigkeiten von helfenden Personen beim Lernen
Die Stichprobengröße zu dieser Auswertung beträgt N = 258.

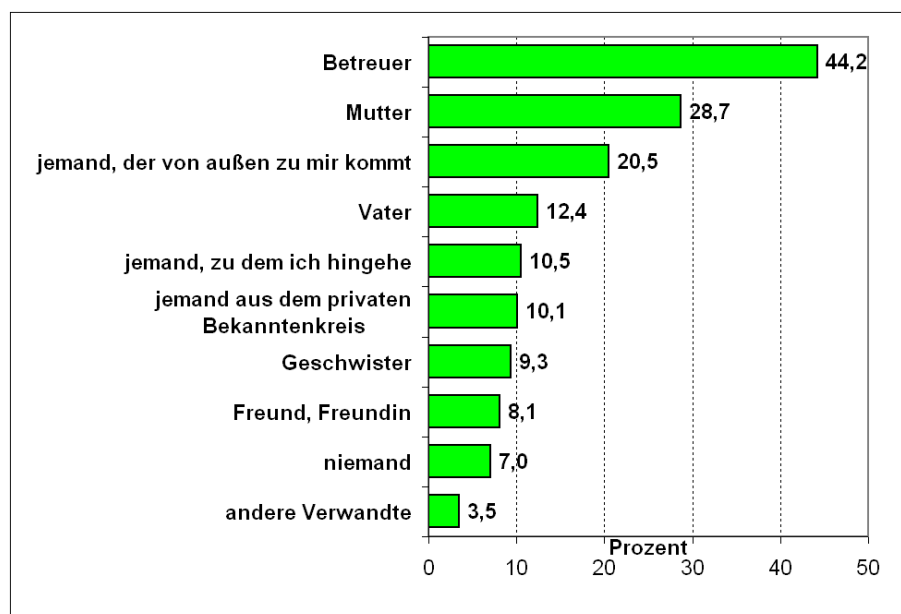


Abbildung 70: Wer unterstützt die Lernenden der Flex-Fernschule?

Arten von Lernhilfen

	Hilfe beim Einteilen des Lernstoffs für die Woche	Erklärungen, wenn ich was nicht verstanden habe	jemand war die ganze Zeit dabei	Aufmunterung, Motivation	Antrieb, Druck	Kontrolle, ob alles vollständig bearbeitet war	jemand hat die Arbeit korrigiert und mit mir besprochen
<i>N</i>	240	252	243	250	240	244	245
<i>Gültig</i>							
<i>Fehlend</i>	23	11	20	13	23	19	18
<i>Mittelwert ??</i>	1,56	2,27	1,43	1,84	1,47	1,88	1,65
<i>Median ??</i>	2,00	3,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00
<i>Standardabweichung</i>	1,188	0,892	1,181	0,925	1,018	1,159	1,134
<i>Minimum</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Maximum</i>	3	3	3	3	3	3	3

Tabelle 30: Deskriptive Statistiken: Arten von Lernhilfen

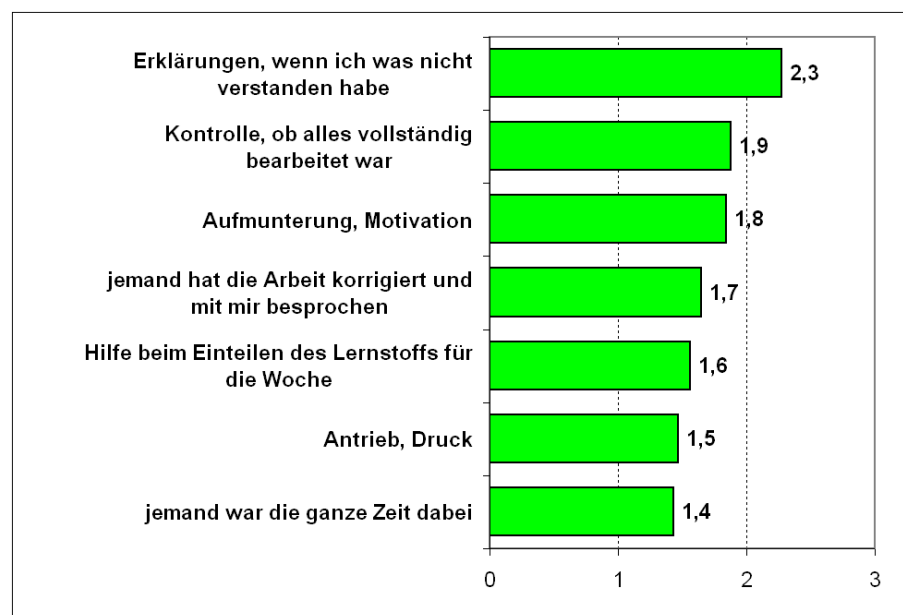


Abbildung 71: Unterstützungsqualitäten durch Begleitpersonen am Lernort

Zeitlicher Umfang der Unterstützung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<i>Gültig</i>				
<i>keine Unterstützung</i>	29	11,0	11,2	11,2
<i>1-5 Stunden/Woche</i>	94	35,7	36,3	47,5
<i>6-10 Stunden/Woche</i>	56	21,3	21,6	69,1
<i>11-20 Stunden/Woche</i>	58	22,1	22,4	91,5
<i>> 20 Stunden/Woche</i>	22	8,4	8,5	100,0
<i>Gesamt</i>	259	98,5	100,0	
<i>Fehlend System</i>	4	1,5		
<i>Gesamt</i>	263	100,0		

Tabelle 31: In welchem zeitlichen Umfang hat sich jemand um dein Lernen gekümmert?

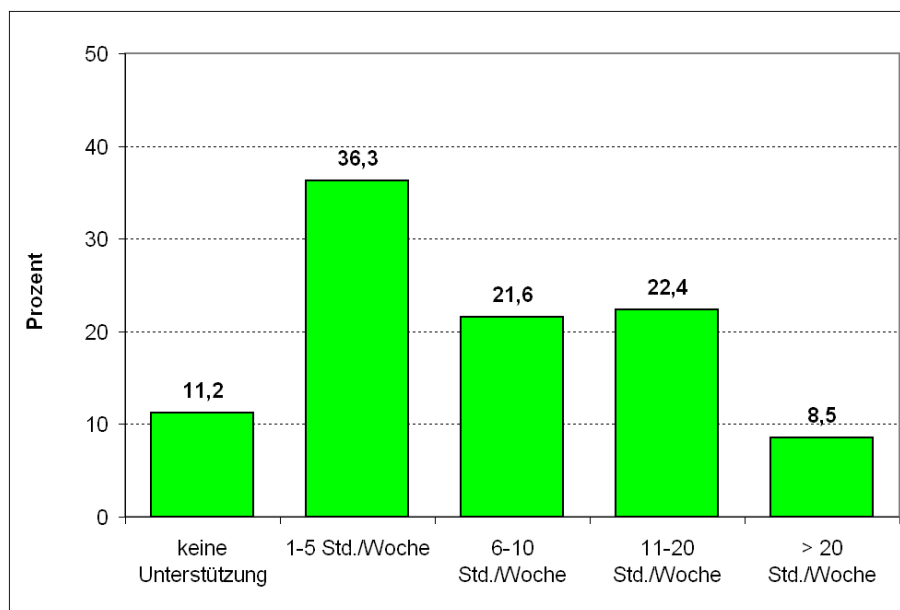


Abbildung 72: Umfang der sozialen Unterstützung am Lernort

Die Hypothese wird durch die Auswertungsergebnisse bestätigt: Keine Unterstützung erhielten lediglich 11,2 Prozent der Jugendlichen (siehe Tab. 31 u. Abb. 72). Abgesehen von der Aussage „Jemand war die ganze Zeit dabei“ wurden alle Arten von Lernhilfe von mehr als der Hälfte der Befragten häufig oder sogar immer in Anspruch genommen. Am häufigsten wurden die Schüler dabei von einer Betreuungsperson unterstützt, gefolgt von der eigenen Mutter (siehe Tab. 29, Abb. 70).

Hypothese 4:

b. Die Lernenden messen der sozialen Unterstützung große Bedeutung bei.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	<i>ganz unwichtig</i>	23	8,7	8,8	8,8
	<i>nicht so wichtig</i>	52	19,8	19,8	28,6
	<i>wichtig</i>	113	43,0	43,1	71,8
	<i>sehr wichtig/ohne ging gar nix</i>	74	28,1	28,2	100,0
	<i>Gesamt</i>	262	99,6	100,0	
Fehlend	System	1	0,4		
Gesamt		263	100,0		

Tabelle 32: Wie wichtig war für dich die Bedeutung der Unterstützung am Lernort?

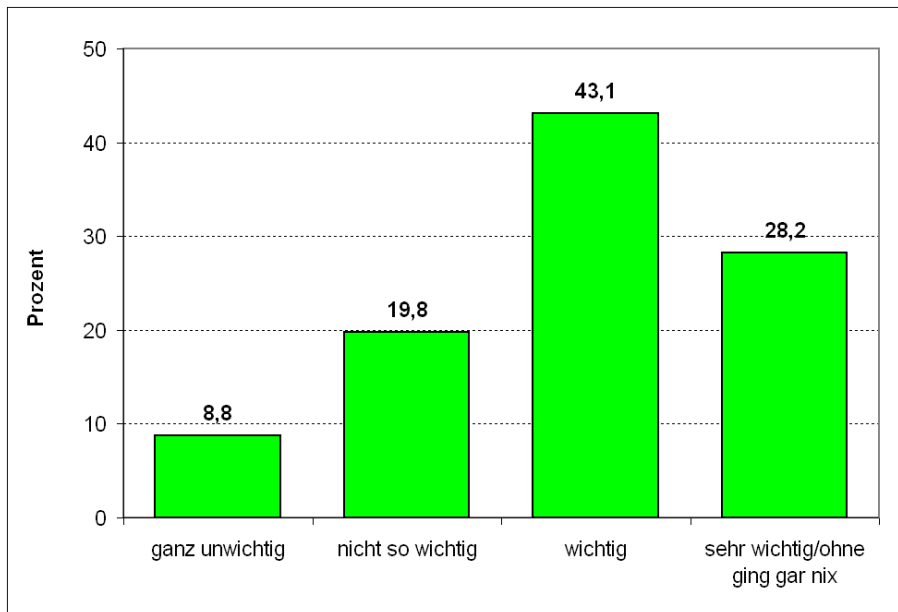


Abbildung 73: Einschätzung der Bedeutung der sozialen Unterstützung durch die Lernenden

Die Hypothese wird durch die Auswertung bestätigt: 71,4 Prozent der Befragten fanden die Unterstützung am Lernort wichtig oder sogar unerlässlich (siehe Tab. 32 u. Abb. 73).

Hypothese 4:

c. Die soziale Unterstützung erhöht die Schulerfolgserwartung.

Zur Überprüfung der Hypothese wurden die Auswertungsergebnisse zur Unterstützung am Lernort in Bezug gesetzt zur Schulerfolgserwartung der Befragten.

		Index Gesamtunterstützung beim Lernen	Index Schulerfolgserwartung in der Zeit bei Flex
Index Gesamtunterstützung beim Lernen	Korrelation nach Pearson	1	0,046
	Signifikanz (2-seitig)		0,457
Index Schulerfolgserwartung in der Zeit bei Flex	Korrelation nach Pearson	0,046	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,457	

Tabelle 33: Korrelation Unterstützung am Lernort mit Schulerfolgserwartung
Listenweise N=260

Die Hypothese wird durch die Auswertungsergebnisse nicht belegt. Das Ausmaß an sozialer Unterstützung hat bei einem Korrelationskoeffizienten $r = 0,046$ und einer Signifikanz $p = 0,457$ keinen nachweisbaren Einfluss auf die Schulerfolgserwartung (siehe Tab. 33).

Hypothese4:

d. Soziale Unterstützung fördert den Schulerfolg.

		<i>Index Gesamtunterstützung beim Lernen</i>	<i>Effektindex</i>
<i>Index Gesamtunterstützung beim Lernen</i>	<i>Korrelation nach Pearson</i>	1	0,142(*)
	<i>Signifikanz (2-seitig)</i>		0,021
<i>Effektindex</i>	<i>Korrelation nach Pearson</i>	0,142(*)	1
	<i>Signifikanz (2-seitig)</i>	0,021	

Tabelle 34: Korrelation zwischen sozialer Unterstützung und Schulerfolg

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Listenweise N=261

Die Hypothese wird durch das Auswertungsergebnis bestätigt: Zwischen der sozialen Unterstützung und dem Schulerfolg – operationalisiert durch den Effektindex – besteht ein statistisch signifikanter Zusammenhang (siehe Tab. 34). Mit dem gefundenen Korrelationskoeffizienten $r = 0,142$ liegt allerdings nur ein sehr geringer Zusammenhang vor (vgl. a.a.O.).

DER SCHULERFOLG UND SEINE NACHHALTIGKEIT

Hypothese 5:

a. Die Lernenden der Flex-Fernschule erleben ihren Lernprozess überwiegend als Erfolg.

		<i>Häufigkeit</i>	<i>Prozent</i>	<i>Gültige Prozente</i>	<i>Kumulierte Prozente</i>
<i>Gültig</i>	<i>nicht erfolgreich</i>	3	1,1	1,1	1,1
	<i>eher nicht erfolgreich</i>	23	8,7	8,7	9,9
	<i>eher erfolgreich</i>	105	39,9	39,9	49,8
	<i>sehr erfolgreich</i>	132	50,2	50,2	100,0
	<i>Gesamt</i>	263	100,0	100,0	

Tabelle 35: Wie erfolgreich war deine Zeit bei der Flex-Fernschule insgesamt für dich?

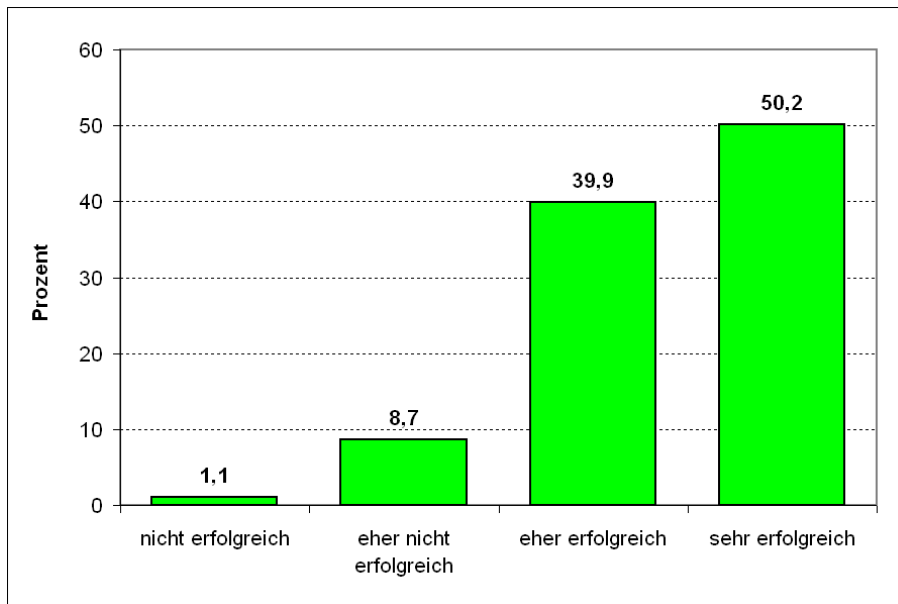


Abbildung 74: Bewertung des Erfolgs ihres Lernprozesses durch die Lernenden der Flex-Fernschule

Die Hypothese wird durch das Auswertungsergebnis bestätigt: 90,1 Prozent der Befragten beurteilen ihre Zeit bei der Flex Fernschule als eher oder sogar sehr erfolgreich (siehe Tab. 35 u. Abb. 74).

Hypothese 5:

- b. Das Lernen an der Flex-Fernschule beeinflusst das Vertrauen der jungen Menschen auf eine gute Zukunftsperspektive positiv.

Effekte der Zeit an der Flex-Fernschule

		<i>Meine Pläne für die Zukunft haben zugenommen</i>	<i>Meine Sorgen und Ängste im Leben haben abgenommen</i>	<i>Mein Glaube an eine gute Zukunft für mich hat insgesamt zugenommen</i>	<i>Meine Chancen im Leben, etwas für mich zu erreichen, haben zugenommen</i>
<i>N</i>	<i>Gültig</i>	263	262	263	263
	<i>Fehlend</i>	0	1	0	0
<i>Mittelwert</i>		1,14	-,61	1,10	1,21
<i>Median</i>		1,00	-1,00	1,00	1,00
<i>Standardabweichung</i>		0,953	1,094	0,982	0,967
<i>Minimum</i>		-2	-2	-2	-2
<i>Maximum</i>		2	2	2	2

Tabelle 36: Deskriptive Statistiken zu den Effekten der Zeit an der Flex-Fernschule

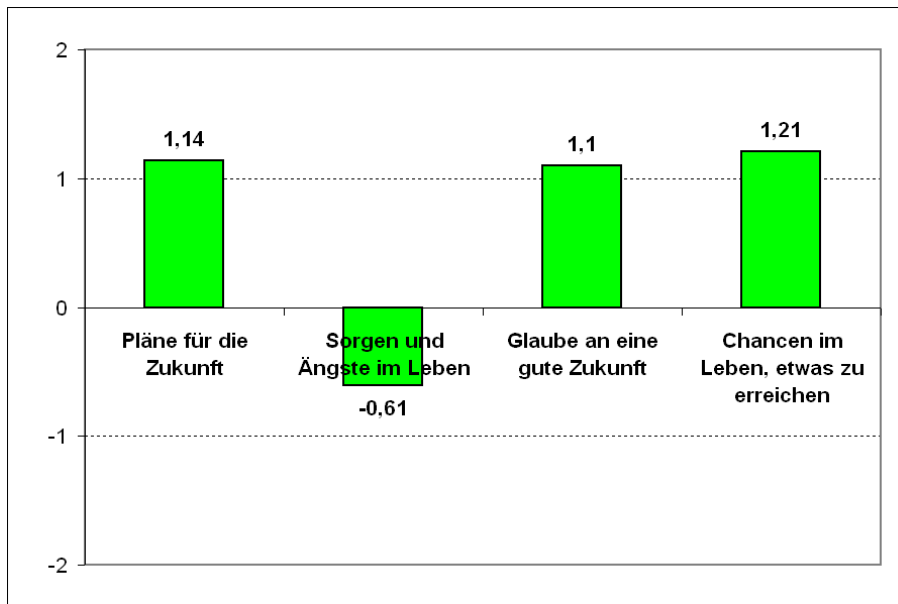


Abbildung 75: Einfluss des Lernens an der Flex-Fernschule auf die subjektive Bewertung der eigenen Zukunftsaussichten

Zusammenfassende Bewertung der eigenen Lebensperspektiven

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	deutlich verschlechtert	4	1,5	1,5	1,5
	leicht verschlechtert	9	3,4	3,4	5,0
	nicht verändert	35	13,3	13,4	18,3
	leicht verbessert	87	33,1	33,2	51,5
	deutlich verbessert	127	48,3	48,5	100,0
	Gesamt	262	99,6	100,0	
Fehlend	System	1	0,4		
Gesamt		263	100,0		

Tabelle 37: Alles in allem: Mein Leben hat sich durch die Zeit mit der Flex-Fernschule ...

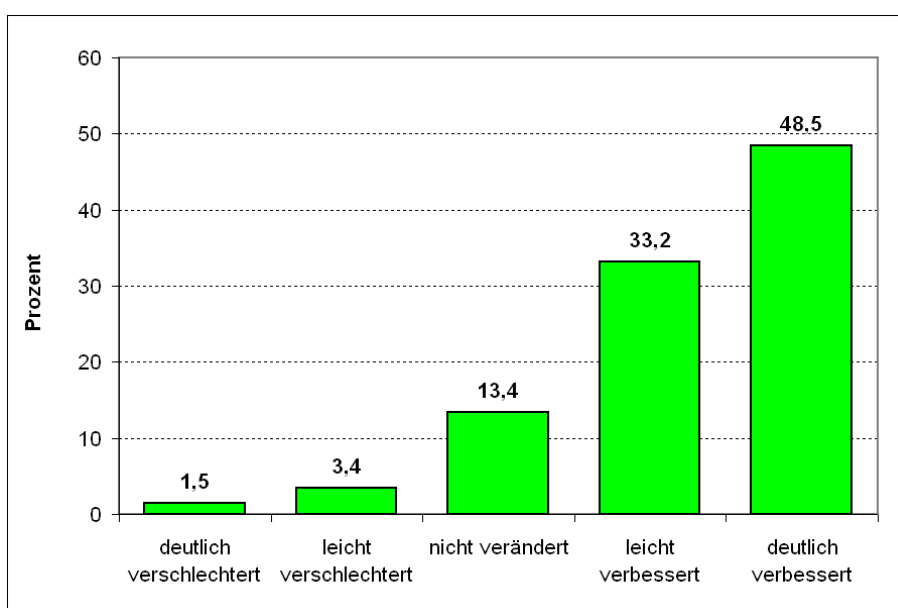


Abbildung 76: Einfluss des Lernens an der Flex-Fernschule auf die subjektive Bewertung der eigenen Lebenssituation

Die Hypothese wird durch die Auswertungsergebnisse bestätigt: Rund 95 Prozent aller Befragten sehen durch die Zeit an der Flex Fernschule verbesserte Zukunftsperspektiven bzw. eine verbesserte Lebenssituation (siehe Tab. 37, Abb. 76). Die Sorgen und Ängste haben bei 55 Prozent der Jugendlichen abgenommen (siehe Abb. 53).

4.3.3 Ergebniszusammenfassung

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse aus dem deskriptiven und dem analytischen Teil der Untersuchung zusammenfassend dargestellt.

4.3.3.1 Ergebnisse zu Teilhabestreben

Das Streben nach gesellschaftlicher Teilhabe beeinflusst die Anstrengungsbereitschaft der jungen Menschen für das schulische Lernen positiv, wenn dem Schulerfolg ein hoher Wert beigemessen wird und das angestrebte Ziel auch tatsächlich erreichbar scheint.

HOHER SCHULERFOLGSWERT ALS MOTIV

Von der Voraussetzung eines hohen Schulerfolgswertes kann man ganz offensichtlich ausgehen. 99,2 Prozent aller Befragten gaben an, ein Schulabschluss sei sehr wichtig (78,0 Prozent) oder wichtig (21,2 Prozent). Dieser außerordentlich hohe Wert wird von allen drei befragten Gruppen (Absolventen, Ehemalige und Lernende) gleichermaßen zurückgemeldet. Vor diesem Hintergrund erklärt sich vermutlich auch die hohe Grundmotivation, mit der 63 Prozent der Befragten an die Vorbereitung auf ihren Schulabschluss herangegangen sind, obwohl die Entscheidung über diesen Lernweg in drei Vierteln aller Fälle eher fremdbestimmt war. Zu über 90 Prozent gaben die Befragten ihre Einsicht in die Bedeutung eines Schulabschlusses als sehr hilfreich (75 Prozent) oder eher hilfreich (21 Prozent) an.

SCHULERFOLGSERWARTUNG ALS HANDLUNGSANREIZ

Für eine sichere Orientierung auf das Erreichen eines Schulabschlusses hin ist eine positive Erfolgserwartung bedeutsam. Das Lernen an der Flex-Fernschule steigert diese Zuversicht signifikant. Mehr als 93 Prozent der Befragten gaben an, während der Zeit an der Flex-Fernschule zuversichtlich

oder sogar sicher gewesen zu sein, einen Schulabschluss zu erreichen. In 63 Prozent der Fälle nahm die Schulerfolgserwartung zu. Diesbezüglich wird von den Befragten eine wesentliche Funktion der sozialen Unterstützung angesprochen. Das Zutrauen durch Andere wird als eine wesentliche Stütze des eigenen Vertrauens in eine erfolgreiche Bewältigung gesehen.

SCHULERFOLGSSICHERHEIT ALS KRITERIUM ZIELORIENTIERTEN HANDELNS

Ein hoher Schulerfolgswert führt in Verbindung mit einer positiven Schulerfolgserwartung zu einer stabilen Ausrichtung des Handelns auf das angestrebte Ziel hin, die als Schulerfolgssicherheit definiert wurde. Sie ist mit einer signifikant erhöhten Anstrengungsbereitschaft verbunden. Diese Bereitschaft spiegelt sich in zahlreichen Rückmeldungen der Befragten zu der Ernsthaftigkeit, mit der sie ihr Ziel anstreben und in der sie wahrgenommen und ernst genommen werden möchten. Sie sind an guten Ergebnissen ihrer Bemühungen interessiert und zeigen sich durchaus kritisch gegenüber einer gewähren lassenden oder gleichgültigen Einstellung Erwachsener gegenüber dieser Bereitschaft. Mit dem Schulabschluss verbinden die jungen Menschen Chancen auf eine weitere Ausbildung und generalisieren dies teilweise als Chance auf eine bessere Zukunft.

Gut 80 Prozent der Befragten meldeten zurück, ihre Zukunftschancen hätten durch ihr Lernen an der Flex-Fernschule zugenommen, knapp 50 Prozent sehen eine deutliche Zunahme. Im gleichen Umfang generalisieren die Befragten und teilen eine Verbesserung ihrer Lebenssituation mit. Diese spiegelt sich auch im Vertrauen auf eine gute Zukunft und in konkreten Plänen für die Zukunft wieder. Diesbezüglich erlebten 75 Prozent der Teilnehmer eine Zunahme. Man kann vor diesem Hintergrund eine Gleichsetzung des Vertrauens auf eigene Zukunftschancen mit einem positiven Lebensgefühl insgesamt vermuten. Die Rückmeldungen unterstreichen die Bedeutung eines Schulabschlusses als Voraussetzung von Teilhabechancen oder - allgemein formuliert – als Voraussetzung für ein positives zuversichtliches Lebensgefühl.

4.3.3.2 Ergebnisse zu Motivation

HOHE ANFANGSMOTIVATION ODER STARKES MOTIV?

Die Lernmotivationen der zu Beginn hoch motivierten – und der zu Beginn gering motivierten Lernenden gleichen sich im Laufe des Lernprozesses an. Dabei steigt die Motivation der zu Beginn schwach motivierten jungen Menschen signifikant stärker an, als die Motivation der zu Beginn hoch motivierten nachlässt. Trotz der Annäherung weisen die zu Beginn niedrig motivierten Jugendlichen auch im Verlauf noch eine signifikant geringere Lernmotivation auf als die zu Beginn hoch motivierten Jugendlichen.

Knapp 63 Prozent der Befragten meldeten zu Beginn ihres Lernens an der Flex-Fernschule eine sehr hohe (25,5 Prozent) oder eine eher hohe (37,2 Prozent) Motivation zurück. Dieser Wert erscheint hoch, insbesondere wenn man in Betracht zieht, dass die Zusammenarbeit bei drei Vierteln nicht auf eigene Initiative hin, sondern durch den Vorschlag eines Jugendamtes oder einer Einrichtung der Erziehungshilfe zustande kam. Zu fragen ist, inwieweit die jungen Menschen bei ihrer retrospektiven Einschätzung ihrer Anfangsmotivation eher Rückmeldungen zur Stärke ihres Motivs gegeben haben, nachdem im Zustand der Schulverweigerung offensichtlich der nötige Anreiz gefehlt hatte. Dieser Frage soll in der Zusammenschau mit den Ergebnissen aus dem qualitativen Forschungsteil im Rahmen der Triangulation weiter nachgegangen werden.

BEDEUTUNG SOZIALER UNTERSTÜTZUNG IN VOLITIONALEN PROZESSEN

Ungeachtet dieser definitorischen Abgrenzung ist es naheliegend, dass die nach eigenen Angaben zu Beginn hoch motivierten Jugendlichen sich das Bild von einem selbstbestimmten Lernprozess zu Hause positiver gemalt haben, als es der Alltagswirklichkeit entspricht. Zugleich kann angenommen werden, dass die zu Beginn gering motivierten eher skeptisch waren und im Laufe des Lernprozesses besser als erwartet mit den Anforderungen zurechtkamen. Die jungen Menschen betonen zu 92 Prozent die Bedeutung der eigenen Motivation als das bedeutsamste Kriterium für den eigenen Erfolg.

Die hohe Bewertung verweist darauf, dass die Herstellung und Aufrechterhaltung der eigenen Motivation eine erhebliche Leistung darstellt. Dementsprechend hoch fällt auch die motivationsfördernde Bedeutung aus, die der sozialen Unterstützung zugeschrieben wird. Bei der Frage nach der Funktion

der sozialen Unterstützung rangieren Ermutigung und sonstige Motivationshilfen mit knapp 70 Prozent auf dem zweiten Rang nach den Verstehenshilfen beim Lernen. 59 von 411 freien Nennungen auf die Frage nach der Bedeutung sozialer Unterstützung veranschaulichen deren motivationsfördernde Wirkweise. Es lässt sich ein Wechselspiel zwischen der Akzentuierung der Selbstzuständigkeit auf der einen Seite und der Notwendigkeit der sozialen Unterstützung auf der anderen Seite beschreiben, wie es auch in Bezug auf die Selbstwirksamkeit erkennbar ist.

EXTRINSISCHE MOTIVATION FERN VOM FLOW-ERLEBEN

In diesem Zusammenhang wird aber auch deutlich, dass das Konstrukt „intrinsische Motivation“ nur sehr bedingt anwendbar ist und eine Motivation in der Nähe des Flow-Erlebens, also eine sich unmittelbar aus dem Handlungsvollzug selbst speisende Motivation, im Lernen für einen Schulabschluss kaum eine Rolle spielt.

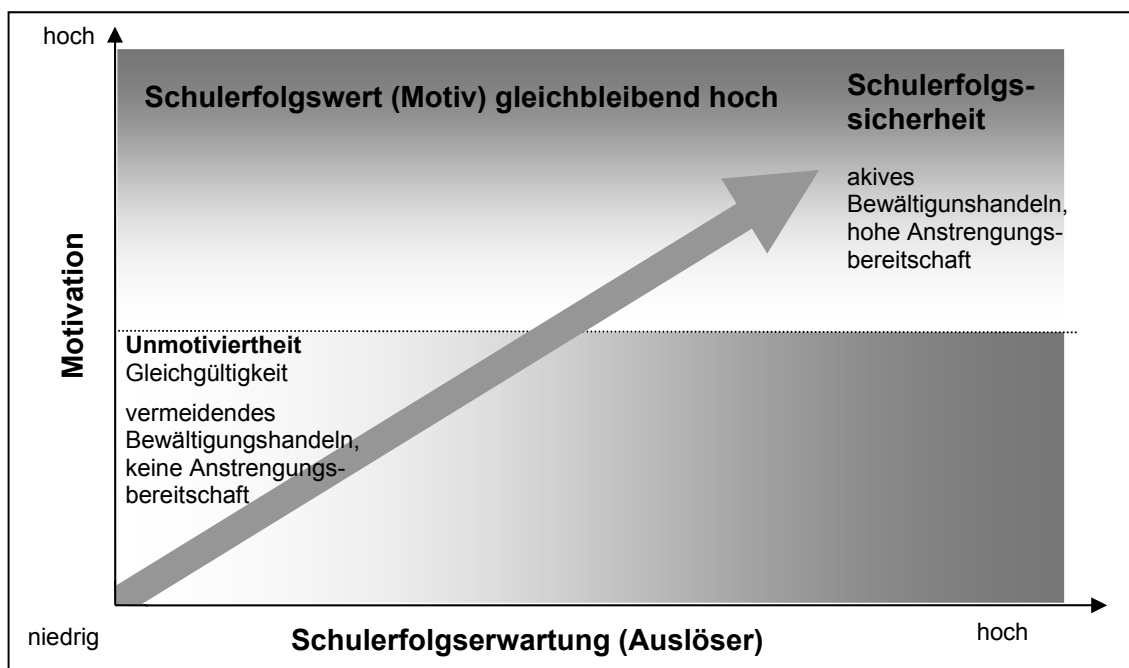


Abbildung 77: Motivationsentwicklung bei stabilem Schulerfolgswert (Motiv) und zunehmender Schulerfolgserwartung (Auslöser)

Die Abbildung zeigt die Motivationsentwicklung bei einem weitgehend stabilen hohen Schulerfolgswert als starkem Motiv und einer zunehmenden Schulerfolgserwartung als Auslöser. Sie verdeutlicht die mit der umgangssprachlichen Trennschärfenproblematik zwischen Motiv und Motivation verbundene Schwierigkeit einer Frage nach der Motivation zu einem in der Vergangenheit liegenden Zeitpunkt. Die Befragten sprechen von einer hohen

Motivation, meinen aber vermutlich ihr starkes Motiv. Bei fehlendem Auslöser – einer nicht vorhandenen oder sehr niedrigen Schulerfolgserwartung – besteht trotz hohem Schulerfolgswert keine oder nur eine sehr schwache brüchige Motivation. Mit zunehmender Schulerfolgserwartung als Auslöser steigt die Motivation und das motivierte, zielgerichtete Handeln nimmt zu.

Ein Zustand niedriger Motivation korreliert mit einem vermeidenden Bewältigungshandeln ohne Anstrengungsbereitschaft als maladaptiver Copingstrategie. Umgekehrt korreliert der Zustand hoher Motivation mit aktivem Bewältigungshandeln und hoher Anstrengungsbereitschaft bei Schulerfolgssicherheit. Hohe Motivation führt zu aktivem zielgerichtetem Handeln (RHEINBERG u. SALISCH 2008). Umgekehrt kann aus einem aktiven zielgerichteten Handeln auf einen Zustand hoher Motivation geschlossen werden. Die Begeisterung über die Erwartung eines sehr hohen angestrebten Wertes kann zu einem Zustand der Motivation nahe dem Flow-Erleben führen. Tatsächlich bleibt die Motivation aber abhängig vom angestrebten äußeren Wert (Schulabschluss) und damit extrinsisch. Beim Flowerleben speist sich die Motivation aus dem Handlungsvollzug selbst, ohne dass es etwaiger Kognitionen zum Handlungsziel bedarf (CSIKSZENTMIHALYI 2008).

Die Studie zeigt insgesamt eine vergleichsweise nüchterne rationale Betrachtung der Lernenden. Die Angaben zur Motivation beziehen sich ganz überwiegend auf die Einsicht der Notwendigkeit, womit eher die Frage nach dem Motiv als die nach der zum Handlungsvollzug führenden Motivation angesprochen wird. Dieses Motiv ist geleitet von Kognitionen zu einer zukünftigen Lebensführung und hat wenig Gegenwartsbezug, aus dem sich eine unmittelbar mit dem Vollzug verbundene Motivation ergeben könnte. Die Befragten weisen vereinzelt darauf hin, dass dies auch gar nicht ihren Erwartungen entspricht, wie diese Rückmeldung illustriert: „Ich habe die Lernbriefe auch bearbeitet, wenn ich keine Lust dazu hatte (...) weil es mir nichts ausgemacht hat, da war es mir egal, ob ich mich hinsetze oder nicht. Ich brauchte die Motivation nicht, weil so eine Grundmotivation da war. Es konnte kommen was will, die Lernbriefe habe ich doch gemacht. Mir war es wichtig wegen dem Abschluss.“

4.3.3.3 Ergebnisse zu Selbstwirksamkeit

HOHE BEDEUTUNG VON SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG

Das Erleben und die Überzeugung von Selbstwirksamkeit stellen wesentliche Grundlagen für den Schulerfolg dar. Die Lernenden der Flex-Fernschule erleben ihren Erfolg als Ausdruck von Selbstwirksamkeit. 91,2 Prozent der Befragten geben an, dass das Selbstwirksamkeitserleben für ihren Schulerfolg hilfreich war. Zwischen dem Selbstwirksamkeitserleben und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung besteht ein statistisch hoch signifikanter Zusammenhang. Aber auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird im Lernprozess mit der Flex-Fernschule gestärkt. Die zu Anfang noch stärker vertretene Ansicht, nach der Andere für den eigenen Lernerfolg verantwortlich sind, nimmt im Lernprozess deutlich ab, die Überzeugung von der eigenen Wirksamkeit nimmt zu.

97 Prozent der Befragten schreiben sich selbst eine große Bedeutung für den persönlichen Erfolg zu, knapp 84 Prozent geben an, „sehr wichtig“ hierfür gewesen zu sein. Um die Hälfte geringer – 42 Prozent – wird die „sehr wichtige“ Bedeutung von Eltern oder Erziehern (Begleitpersonen) eingestuft, im Bereich großer Bedeutung insgesamt entfallen auf diese Gruppe 76 Prozent. Bei der Fokussierung auf die Frage, wer für den eigenen Erfolg „die wichtigste“ Person war bzw. ist (bei den Lernenden), antwortete knapp die Hälfte der Befragten: „Ich selbst.“ Das bedeutet andererseits, dass etwas mehr als die Hälfte davon überzeugt ist, dass sie selbst zwar eine große Bedeutung für den Erfolg hatten, dass aber andere Personen noch wichtiger waren. Zu etwas mehr als einem Viertel – und damit mit Abstand am meisten – ist damit die Gruppe der Eltern oder Erzieher (Begleitpersonen) angesprochen.

SELBSTWIRKSAMKEIT UND MISSERFOLG

Die hohe Bedeutung der Selbstwirksamkeit wird indirekt auch angesprochen, wenn die Befragten in erster Linie persönliche Probleme für ihre Schwierigkeiten während der Regelschulzeit verantwortlich machen. 66 Prozent schrieben den persönlichen Problemen eine sehr hohe (33,7 Prozent) oder eine hohe (32,5 Prozent) Bedeutung zu. Keine andere Antwortmöglichkeit erhielt eine solche Zustimmung. Gleichwohl entfallen bei den freien Antwortmöglichkeiten auf die Frage nach dem, was geholfen hätte, um in der Regelschule erfolgreich zu sein, nur knapp 14 Prozent der Antworten auf die Kategorie „eigenes Verhalten“. Während die jungen Leute sich überwiegend

(zumindest indirekt) selbst die Verantwortung für ihren schulischen Misserfolg zuschreiben, benennen sie nur zu einem geringen Anteil selbstwirksame Möglichkeiten einer Änderung. Das kennzeichnet die Ausweglosigkeit und Ohnmacht, in der sich viele der Betroffenen im Laufe ihrer Schulbiographie gesehen haben müssen.

SELBSTWIRKSAMKEIT UND SOZIALE UNTERSTÜTZUNG

Einen weiteren – eher indirekten – Hinweis auf die hohe Bedeutung der Selbstwirksamkeit geben auch die Anforderungen der Befragten an „gute Lernhelfer“. Denn knapp ein Viertel – und damit die meisten – der 411 Nennungen auf die offen gestellte Frage nach den Eigenschaften guter Lernhelfer entfallen auf eine verständnisvolle Haltung und eine ruhige, geduldige Art (Das entspricht fast der Hälfte der 209 Teilnehmer, die auf diese Frage geantwortet haben).

Die jungen Menschen geben damit eine erste Präzisierung zu dem im vorherigen Abschnitt angesprochene Wechselspiel zwischen der Akzentuierung der Selbstzuständigkeit auf der einen Seite und der Notwendigkeit der sozialen Unterstützung auf der anderen Seite an. Offensichtlich wünschen sie sich vor dem Hintergrund der eigenen Probleme, die auch für den bisherigen schulischen Misserfolg verantwortlich gemacht wurden, in erster Linie Verständnis und Geduld, um mit dieser Rückendeckung in eigener Zuständigkeit ihre Lösungswege Schritt für Schritt erarbeiten zu können. Der Wunsch nach sozialer Unterstützung ist also nicht auf die Abnahme der Verantwortung gerichtet, sondern soll das selbstwirksame Handeln mit Ruhe und Geduld begleiten.

Eine weitere Präzisierung für das Verhältnis von sozialer Unterstützung und Selbstwirksamkeit geben die jungen Leute auf die Frage nach den Kriterien des subjektiven Erfolges. Als „bedeutsam“ (29 Prozent) oder „sehr bedeutsam“ (60 Prozent) bewerten insgesamt 89 Prozent der Befragten, dass andere Menschen daran glaubten, dass sie erfolgreich sein würden. Auch hier wird deutlich der Wunsch nach Rückhalt und Zuspruch für die eigenen Versuche und Anstrengungen zum Ausdruck gebracht und nicht der Wunsch, die Probleme aus der Hand genommen zu bekommen.

SELBSTWIRKSAMKEIT UND SCHULERFOLGSERWARTUNG

Auf die offen gestellte Ergänzungsfrage nach den Kriterien, welche die eigene Schulerfolgserwartung „sonst noch“ unterstützt haben, entfielen ein Drittel – und damit die meisten – der 162 Antworten auf das neu gewonnene Selbstvertrauen, den angestrebten Schulabschluss tatsächlich zu erreichen. Offenbar zeigt hier Wirkung, dass die Arbeitsweise der Flex-Fernschule die Wahrnehmung des selbstwirksamen Handelns akzentuiert. Dieser Zusammenhang wird präzisiert in der Frage nach den Entwicklungen, die durch das Arbeiten mit der Flex-Fernschule ausgelöst wurden. Im Bereich von Selbstwirksamkeit gaben die Betroffenen an, ihre Kompetenzen hätten leicht oder deutlich zugenommen: Zukunftspläne – 75 Prozent; Selbstvertrauen, Selbstdisziplin und Selbstständigkeit – 70 bis 65 Prozent; persönliche Arbeitsorganisation und Zeitmanagement – um die 60 Prozent.

4.3.3.4 Ergebnisse zu Soziale Unterstützung

UMFANG UND BEDEUTUNG SOZIALER UNTERSTÜTZUNG

Die soziale Unterstützung ist eine zentrale Grundlage für den Schulerfolg. Die Rückmeldungen der Befragten fallen auf den ersten Blick ambivalent aus, präzisieren aber die Anforderungen an die soziale Unterstützung. Zunächst kann festgehalten werden, dass die Lernenden der Flex-Fernschule umfassend unterstützt werden. Nur 11,2 Prozent gaben an, keine Unterstützung erhalten zu haben. Bei mehr als der Hälfte der Befragten beträgt der zeitliche Umfang der Unterstützung zwischen 6 und mehr als 20 Stunden pro Woche.

Die Unterstützung erfolgt überwiegend durch bedeutsame Personen aus dem Lebensumfeld: Betreuer – in der Regel Erziehende im Rahmen von individuellen Formen der Erziehungshilfe (42 Prozent), Mutter (28,7 Prozent), Vater (12,4 Prozent) und Bekannte, Geschwister oder der Freund / die Freundin (jew. um 10 Prozent).

Die Lernenden messen der sozialen Unterstützung eine große Bedeutung bei. Fast drei Viertel der Befragten gaben an, die Bedeutung der sozialen Unterstützung sei für sie von entscheidender Bedeutung (28,2 Prozent) oder „wichtig“ (43,1 Prozent) (gewesen – Absolventen und Ehemalige). „Nicht so wichtig“

fanden hingegen knapp 20 Prozent die soziale Unterstützung. 8,8 Prozent hielten sie für entbehrlich.

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG UND SCHULERFOLG

Die Rückmeldungen der Befragten unterstützen nicht die Annahme, dass die soziale Unterstützung die Schulerfolgserwartung erhöhe. Zwar wird ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der sozialen Unterstützung und tatsächlichem Schulerfolg bestätigt, dieser bewegt sich statistisch jedoch in einem sehr geringen Bereich ($r = 0,142$).

Im scheinbaren Gegensatz zu diesen Messungen stehen Angaben, die von den Teilnehmern zur Frage nach den Voraussetzungen ihrer Schulerfolgserwartung gegeben wurden. Jeweils um 90 Prozent – und damit die drei höchstgewerteten Antworten – entfallen auf die freundlich zugewandten Lehrer, die vertrauten Unterstützer und auf das Gefühl, ernst genommen zu werden.

QUALITATIVE ASPEKTE SOZIALER UNTERSTÜTZUNG

Die zu dieser Fragestellung möglichen freien Antworten geben präzisierende Hinweise und helfen, die Ambivalenz in der Bewertung der sozialen Unterstützung zu interpretieren. Den jungen Leuten kam es darauf an, dass die Lehrkräfte „hinter ihnen standen“, dass sie sich „ohne Vorbehalte angenommen“ fühlen konnten und dass sie im Lernprozess bestärkt und ermutigt wurden. Bei den Unterstützern aus dem vertrauten Umfeld kam es den jungen Leuten offenbar wesentlich darauf an, dass diese Personen ihnen den Schulerfolg zutrauen, dass sie „an sie glauben“, wie es in zahlreichen der freien Rückmeldungen zu lesen ist. 89 Prozent der Befragten gaben an, es sei für ihren Erfolg „bedeutsam“ (39 Prozent) oder „sehr bedeutsam“ gewesen, dass Menschen aus ihrem persönlichen Umfeld „an sie geglaubt“ hätten.

Eine weitere Präzisierung beinhaltet der hohe Zustimmungswert zur Bedeutung des Gefühls, ernst genommen zu werden. Er kann interpretiert werden als notwendige soziale Resonanz auf das eigene Bewältigungshandeln im Sinne von Anerkennung der Bemühungen und Rückhalt.

Bereits im vorhergehenden Abschnitt waren die Rückmeldungen der Teilnehmer zu den Eigenschaften guter Lernhelfer angesprochen worden, die im

Rahmen einer offen gestellten Frage erhoben worden sind und in sieben Kategorien zusammengefasst wurden. Von 411 Nennungen, die durch 209 Teilnehmer gegeben wurden, entfallen 98 (24 Prozent) auf die Kategorie „Verständnis, Geduld, Ruhe“. 75 Prozent aller Nennungen beziehen sich auf eine Art der sozialen Unterstützung, die außerdem gekennzeichnet ist durch Humor, Ermutigung, erkennbares aktives Interesse am Erfolg der Lernenden und Kompetenz. Innerhalb der sieben Kategorien bewegen sich „gute Erklärungen“ als betont sachbezogener Bereich mit 19 Prozent auf dem dritten Rang.

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG UND SELBSTWIRKSAMKEIT

Die Teilnehmer haben damit fast ausschließlich Eigenschaften von Lernhelfern angesprochen, die das eigene Bewältigungshandeln ernst nehmen und dieses aktiv und effektiv unterstützen. Es geht ganz offensichtlich mit dem alten Grundsatz von MARIA MONTESSORI um „die Hilfe, es selbst zu tun“ (BECKER-TEXTOR 2010).

Für die grundsätzliche Bedeutung der sozialen Unterstützung sprechen auch die Rückmeldungen der Teilnehmer auf die Frage, was ihnen geholfen hätte, in der Regelschule erfolgreich zu sein. Von 352 Nennungen beziehen sich 159 (45,2 Prozent) auf eine angemessenere soziale Unterstützung in der Schule, weitere 45 Nennungen auf bessere Bedingungen zu Hause. Zugleich beziehen sich nur insgesamt 48 Nennungen auf eigene Möglichkeiten, die zu einem erfolgreichen Verbleib in der Regelschule hätten beitragen können. Auf die offene Frage, was am meisten geholfen habe, entfallen 44 Prozent der 305 Hinweise auf eine als angemessen erlebte soziale Unterstützung, gegenüber 33 Prozent, die sich auf Aspekte der Selbstwirksamkeit beziehen.

Bei diesen Rückmeldungen zeigt sich in der Dominanz der sozialen Unterstützung die Ambivalenz zwischen dem Anspruch, als erwachsen werdender junger Mensch das Ruder selbst in die Hand zu nehmen, und der begrenzten eigenen Möglichkeiten, deretwegen ein Rückgriff auf soziale Unterstützung noch erforderlich bleibt.

4.3.3.5 Ergebnisse zu Erfolg und Nachhaltigkeit

FÖRDERUNG DURCH DIE FLEX-FERNSCHULE ALS ERFOLG

Die Lernenden der Flex-Fernschule erleben ihren Lernprozess – auch nach vielen Jahren noch – ganz überwiegend als Erfolg. Mehr als 90 Prozent der Befragten äußerten sich so. Auch in der Gruppe der Ehemaligen, also derjenigen, die ohne einen Schulabschluss die Flex-Fernschule vorzeitig verlassen haben, sehen 60 Prozent einen Erfolg in dieser Zeit. Die Förderung hat ihr Vertrauen in eine gute Zukunftsperspektive positiv beeinflusst. Diese Einschätzung wird von knapp 80 Prozent der Befragten explizit so bestätigt. Mehr als 80 Prozent sehen verbesserte Teilhabechancen, was sich offensichtlich auch in neuen Plänen für die eigene Zukunft niederschlägt, von denen ebenfalls knapp 80 Prozent der Teilnehmer berichten. 55 Prozent geben an, ihre Ängste und Sorgen in Bezug auf die Zukunft hätten sich durch den Lernprozess mit der Flex-Fernschule verringert.

Nach Einschätzung von 81,7 Prozent der Befragten hat sich deren Leben durch die Arbeit mit der Flex-Fernschule verbessert, knapp 50 Prozent melden eine deutliche Verbesserung zurück. 13,4 Prozent geben an, ihr Leben habe sich nicht verändert, und für knapp 5 Prozent trat eine Verschlechterung ein. Knapp 80 Prozent der Teilnehmer gaben an, dass es ihnen zum Zeitpunkt der Befragung gut ging, lediglich 6,1 Prozent klagten über eine unbefriedigende Lebenssituation.

KOMPETENZZUWACHS

Die jungen Menschen begründen ihren Optimismus neben dem erreichten oder wieder für erreichbar gehaltenen Schulabschluss unter anderem mit einem Zuwachs an persönlichen Kompetenzen wie Selbstdisziplin, Selbstvertrauen, Selbständigkeit, persönliche Arbeitsorganisation, persönliches Zeitmanagement, Zunahme sozialer Kompetenzen und gestiegene Kontaktfähigkeit (abnehmend von knapp 70 bis 50 Prozent).

Als generalisierter Indikator für eine positive Wirkung kann die insgesamt große Zufriedenheit mit der Flex-Fernschule interpretiert werden. 93,6 Prozent der Teilnehmer waren zufrieden, darunter knapp 60 Prozent „sehr zufrieden“.

4.3.3.6 Weitere Ergebnisse

ERNSTHAFTIGKEIT DER EIGENEN ANSTRENGUNGEN

Die Rückmeldungen zu den Prozessmerkmalen zeigen die Lernenden der Flex-Fernschule als junge Menschen, die mit großer Ernsthaftigkeit um gute Ergebnisse für ihre Anstrengungen bemüht sind. Die höchsten Bedeutungen werden mit mehr als 95 Prozent den guten Erklärungen und der Fachkompetenz von Lernhelfern zugeschrieben, gefolgt von der eigenen Lernmotivation. Aus dem eigenen Erfolg beim Lernen und aus der produktiven Zusammenarbeit mit Lernhelfern aus dem eigenen Umfeld scheinen sie Freude am Lernen zu gewinnen (90 Prozent). Sie zeigen sich einerseits sensibel gegenüber fremdbestimmenden Verhaltensweisen ihrer Begleiter und daher teilweise kritisch gegenüber Kontrolle oder Konsequenzen, andererseits treffen auch gewähren lassende oder gleichgültige Einstellungen auf Ablehnung.

PASSUNG VON BEDARF UND HILFE

Die hohe Zufriedenheit der Teilnehmer (93,6 Prozent) wird in 377 Hinweisen begründet. Knapp die Hälfte (176 Nennungen) beziehen sich auf das Lernsystem. Hier schätzen die jungen Menschen insbesondere die Störungsfreiheit beim Lernen, die Selbstbestimmtheit und die guten Erklärungen in den Lernunterlagen sowie die klare Orientierung durch die Rückmeldesysteme.

Die Befragten zeigen, dass sie den konzeptionell vorgesehenen Gestaltungsfreiraum und die Selbstverantwortung (in Zusammenarbeit mit ihren Lernhelfern) genutzt haben, um die Lernbedingungen ihren Bedürfnissen anzupassen.

HALTUNG DER MITARBEITER

Ein weiterer großer Bereich der Rückmeldungen bezieht sich auf die Haltung der Mitarbeiter, also in erster Linie der Lehrer. Die insgesamt 151 Nennungen gelten der Erfahrung des persönlichen Interesses am eigenen Lernerfolg, dem Erleben von Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit und vor allem verlässlicher Erreichbarkeit und der Ermutigung, dem Verständnis und der Geduld.

KONTAKT ZU LEHRKRÄFTEN ODER MITSCHÜLERN

Die konzeptionelle Besonderheit des fehlenden unmittelbaren Kontaktes zu Lehrern und Mitschülern werden unterschiedlich bewertet. Während etwa 25

Prozent der Befragten den direkten Kontakt zum Lehrer vermissen, trifft das bei 37 Prozent in Bezug auf die Mitschüler zu.

Auf die Frage nach Verbesserungsvorschlägen regen 56 Prozent der Befragten an, den Kontakt zwischen den Lernenden zu fördern. Für 80 Prozent der Befragten war es bedeutsam zu wissen, dass auch andere junge Menschen auf diesem Weg zu einem erfolgreichen Schulabschluss gekommen sind. Trotzdem war es für annähernd 80 Prozent bedeutsam, Distanz zu den Mitschülern haben zu dürfen.

4.4 Methoden- und Theorie-Triangulation

Zum Abschluss des empirischen Forschungsteils sollen nun die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung mit denen des quantitativen Teils in Bezug gesetzt und miteinander verglichen werden (Methoden-Triangulation – vgl. FLICK et al. 2004, 330). Weil beide Verfahren unabhängig voneinander durchgeführt wurden, wird hierdurch ein zusätzlicher Beitrag zur Validität und der Reliabilität der Ergebnisse geleistet. Die Allgemeingültigkeit der aus den Interviews abgeleiteten Aussagen wird durch die Ergänzung um die quantitativ gemessenen Ergebnisse erhöht. Umgekehrt werden die quantitativen Daten durch qualitative Erkenntnisse einer besseren Interpretation zugänglich gemacht. Während der quantitative Zugang stärker durch die Perspektive des Autors bestimmt ist, stellt der qualitative Forschungsanteil die Sicht der befragten jungen Menschen in den Vordergrund. Die quantitativen Messinstrumente deuten dabei vorwiegend auf strukturelle Aspekte hin, während die qualitativen Zugänge auf Prozessaspekte abheben (vgl. MAYRING 2010). Die Ergebnisse der Schulabsentismusforschung und die im Theorieteil hergeleiteten theoretischen Konstrukte bilden den Hintergrund der Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven. Die verschiedenen theoretischen Sichtweisen werden herangezogen, um ihren Nutzen für den Erkenntnisgewinn zu überprüfen. Auf diese Weise sollen die Erkenntnismöglichkeiten fundiert und verbreitert werden (vgl. FLICK et al. 2004).

DICHOTOMIE DES SOZIALEN KONTEXTES

Sowohl die Inhaltsanalyse im qualitativen Forschungsteil als auch die deskriptiven und analytischen Ergebnisse der Befragung geben umfassend

Auskunft zur überragenden positiven Bedeutung der sozialen Unterstützung. Soziale Gruppen sind aber keineswegs von sich aus mit sozialer Unterstützung verbunden. Sie können im Gegenteil stören oder ablenken und die eigene Entwicklung im ungünstigen Fall gefährden. Es kann als tiefe Kränkung empfunden werden, wenn soziale Unterstützung bei schwerwiegenden eigenen Problemen unterbleibt. Wenn statt der erwarteten Unterstützung zusätzlicher Druck ausgeübt wird, dem die jungen Menschen innerhalb hierarchischer Beziehungsstrukturen wenig entgegensetzen können, kann dies zu Verzweiflung und Resignation führen.

Durch die quantitative Befragung werden diese Feststellungen aus dem qualitativen Forschungsteil bestätigt. Zwei Drittel der Befragten bringen zum Ausdruck, dass für ihre Schwierigkeiten in der Schule persönliche Probleme ausschlaggebend waren und dass sie sich mehr soziale Unterstützung bei deren Bewältigung gewünscht hätten (zu etwas mehr als einem Drittel durch die Lehrer, zu deutlich mehr als der Hälfte aus dem sozialen Umfeld). Diese Unterstützung war offensichtlich ausgeblieben. Gleichzeitig stimmt der Wert der Bedeutung persönlicher Probleme mit dem Umfang der Nennungen zu den Konflikten mit den Lehrkräften überein. Zwar lässt sich daraus kein direkter Zusammenhang im Sinne von Ursache und Wirkung ableiten. Die Einlassungen der jungen Menschen in den Interviews deuten aber darauf hin, dass die enttäuschte Unterstützungserwartung bei gleichzeitigem als Druck empfundenem Lehrerverhalten zumindest als Enttäuschung, wenn nicht gar als Feindseeligkeit wahrgenommen wird, wie zum Beispiel diese Schüleräußerung nahe legt: „Lehrkräfte können sich nur selten in die Situation des Schülers hineinversetzen. Ergebnis hiervon: Ungerechtigkeit → Frustrationsaufbau.“

Die soziale Gruppe bildet auf der einen Seite einen unverzichtbaren Hintergrund für die Entwicklung junger Menschen und für eine zufriedenstellende Lebensführung auch im Erwachsenenalter. Demgegenüber zeigen verschiedene Untersuchungen zum Schulabsentismus übereinstimmend den Zusammenhang vom Fernbleiben von der Schule mit erlebter Ablehnung durch die Mitschüler (vgl. SCHREIBER-KITTL u. SCHRÖPFER 2002). Auch für die Wissensvermittlung erweist sich die Betonung sozialer Lernformen in der Gruppe als tendenziell ungünstig (vgl. GRUEHN 2000). Die freien Rückmeldungen aus dem quantitativen Befragungsteil geben einen Einblick in die Qualität

der Beeinträchtigungen, die von Gleichaltrigen ausgehen: „Dass man sich nicht auf den Unterricht konzentrieren konnte, weil man in einer Klasse mit 30 lauten Schülern sitzt.“ „Dass ich keine Freunde hatte.“ „Ich habe sehr viele geschlagen, weil sie mich gemobbt haben.“ „Krach, volle Räume.“ „Massenbetrieb, unpersönlich, Notendruck.“

Mit dem Schülerhinweis auf den Notendruck sind die sozial vergleichenden Standards bei der Leistungsbeurteilung angesprochen, zu denen die Lehrer im Schulsystem gezwungen sind. Diese würdigen den tatsächlichen Kompetenzzuwachs des einzelnen nicht in angemessener Weise und werden von den Schülern deshalb als repressiv und bedrohlich erlebt (RHEINBERG u. KRUG 1999). Die auf sozialen Vergleich und Konkurrenz ausgerichtete Orientierung im schulischen Alltag steht der wünschenswerten Lernhaltung entgegen, in der dem Schüler das eigene Lernen bewusst ist und das Lernziel in der Bewältigung der gegebenen Aufgabe selbst liegt (KÖLLER 1998). Eine aktive, auf vertieftem Verständnis beruhende Aneignung von Lerninhalten setzt aber voraus, dass Jugendliche ihren Lernprozess zunehmend eigenständig steuern und sich auch über den Erfolg ihrer Lernbemühungen selbst Rechenschaft ablegen (BOEKAERTS 1999; WEINSTEIN u. GOETZ 1988). Die subjektive Wahrnehmung der Schulverweigerer bewegt sich damit durchaus nah an den Ergebnissen der Schulabsentismusforschung und an Beiträgen der entwicklungspsychologisch orientierten Schulforschung.

VERWEIGERUNG ALS BEWÄLTIGUNGSHANDELN

Die Schulverweigerung kann im Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse der Befragung als Reaktion auf eine erlebte Zurückweisung des eigenen Strebens nach Teilhabe interpretiert werden. Die Betonung des autonomen Handelns soll von einem sozialen Kontext unabhängig machen, der als wenig unterstützend und teilweise als bedrohlich erlebt wurde. Diese Betonung der Selbstzuständigkeit findet sich im quantitativen Teil der Studie u. a. wieder bei der Frage nach den für den eigenen Lernerfolg entscheidenden Personen. 97 Prozent der Befragten schreiben sich selbst eine große Bedeutung für den persönlichen Erfolg zu, knapp 84 Prozent geben an, „sehr wichtig“ hierfür zu sein. Um die Hälfte geringer – 42 Prozent – wird die „sehr wichtige“ Bedeutung von Eltern oder Erziehern (Begleitpersonen) eingestuft. Knapp ein Fünftel der Rückmeldungen zu den besonders hilfreichen Bedingungen des Ler-

nens an der Flex-Fernschule bezogen sich auf die Möglichkeit der Selbstbestimmung und der Orientierung an eigenen Zielsetzungen.

Die Betonung der sozialen Unterstützung in beiden Forschungsteilen der Studie steht hierzu nicht im Widerspruch. Vielmehr trägt sie zum Verständnis und zur inhaltlichen Differenzierung bei. Die wichtigsten Eigenschaften sozialer Unterstützer sind für die meisten im quantitativen Teil Befragten Verständnis, Geduld und Ruhe. Diese Rückmeldungen implizieren eine auf Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit gerichtete Schülerhaltung. Sie sprechen zugleich eine grundlegende Voraussetzung für jedweden Lernprozess an - die Abwesenheit von Angst und Stress (vgl. HÜTHER 2008). Die Befragungsergebnisse weisen im Weiteren auf eine hohe Sachorientierung der Lernenden hin. Besonders wichtig ist ihnen die hohe Fachkompetenz ihrer Lernbegleiter und deren Fähigkeit, die Dinge gut zu erklären. Diese Ergebnisse stimmen überein mit den Rückmeldungen zur sozialen Unterstützung. Den Lernenden geht es um gute Lernergebnisse. Deshalb wünschen sie sich kompetente und methodisch-didaktisch begabte Begleiter. Die Befragten machen ebenso deutlich, dass es ohne die eigene Lernmotivation nicht geht.

Die Zusammenschau dieser Ergebnisse zeigt eine hohe Übereinstimmung der durch die jungen Menschen hergestellten Zusammenhänge mit den durch die Entwicklungspsychologie beschriebenen Coping-Strategien. Danach handelt es sich bei der Bewältigung um selbstregulatorische Prozesse (COMPAS ET AL. 1999). Jugendliche bewältigen die ihnen gestellten Herausforderung am erfolgreichsten, wenn sie das Problem selbst aktiv angehen und dabei das eigene soziale Unterstützungssystem mit einbeziehen (z.B. Informationssuche, Gespräche). Dieses jugendliche Handlungsmuster ist dem der Erwachsenen grundsätzlich ähnlich (GOMEZ et al. 1999, STÄUDEL u. WEBER 1988).

Junge Menschen, deren Bewältigungshandeln in der Vergangenheit einer maladaptiven Strategie folgte, weil sie versuchten, eine Problemlösung zu umgehen, das Problem zu ignorieren und sich vor allem auf die eigenen Affekte zu konzentrieren (z.B. nicht an das Problem denken, sich körperlich abreagieren, Drogen nehmen, sich verweigern), erweisen sich bei adäquater sozialer Unterstützung durchaus in der Lage, zu einer Strategie mit weit besseren Erfolgsaussichten im Sinne eines aktiven Coping zu wechseln. Die Be-

fragungsergebnisse zeigen, dass die jungen Menschen bereits im Vorgriff auf den Strategiewechsel zu entsprechenden Kognitionen befähigt sind, auch wenn das Handeln damit noch nicht in Übereinstimmung gebracht werden kann. Die Sichtweise der Betroffenen bewegt sich auch hier in großer Nähe zur sozialwissenschaftlichen und entwicklungspsychologischen Forschung.

BEDEUTUNG UND BRISANZ DER ENTWICKLUNGSAUFGABE

Die Inhaltsanalyse der qualitativen Interviews zeigt, dass der Schulabschluss für die jungen Menschen in dreifacher Hinsicht Kriterium gesellschaftlicher Zugehörigkeit ist:

- ☐ Der Schulabschluss ist Ausdruck von „Normalität“. Dahinter steht der Wunsch der jungen Menschen, sich in Übereinstimmung mit den Menschen innerhalb des sie umgebenden sozialen Raums zu befinden.
- ☐ Der Schulabschluss ist ein Kriterium der Selbstdefinition als Erwachsener.
- ☐ Der Schulabschluss entscheidet über Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten und in diesem Sinne über die Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe.

Die Lernenden schätzen den Wert eines Schulabschlusses in über 99 Prozent aller Befragten als wichtig oder sogar sehr wichtig ein. Diese Grundthese zum Teilhabestreben wurde im Zuge der analytischen und inferenzstatistischen Auswertungen zum quantitativen Forschungsteil klar bestätigt. Das Lernen an der Flex-Fernschule steigert darüber hinaus signifikant die positive Erwartung des eigenen schulischen Erfolgs.

Zu 90 Prozent geben die Befragten im quantitativen Forschungsteil an, dass die Einsicht in die Bedeutung des Schulabschlusses für ihren persönlichen Erfolg sehr hilfreich oder eher hilfreich war. Annähernd drei Viertel erachten diese Einsicht für sehr wichtig, ein Wert, der mit Abstand keinem anderen Bereich beigemessen wird. In den freien Antworten werden u. a. diese Bedeutungszumessungen genannt:

- ☐ Verwirklichung eigener Berufsziele
- ☐ Bessere Chancen im Arbeitsleben
- ☐ Ein Abschluss, um überhaupt Arbeit finden zu können

- ☐ Einen bestimmten Berufswunsch zu haben
- ☐ Eine weiterführende Schule besuchen zu können
- ☐ Für die eigene kleine Familie sorgen zu können
- ☐ Nicht ins Gefängnis zu müssen (wohl eine Bewährungsaufgabe)
- ☐ Flex-Fernschule als letzte Chance, dem sozialen Abstieg zu entkommen
- ☐ Erfolg im Leben zu haben
- ☐ Neues Selbstvertrauen gewinnen
- ☐ Überwindung von Alkohol und Drogen
- ☐ Dass „Türen offen stehen“

Schulverweigerer befinden sich in einem Dilemma zwischen hohem Schulerfolgswert und Ablehnung der – bzw. Verzweiflung an der Schule. Dieses Ergebnis der Inhaltsanalyse wird durch die Ergebnisse im quantitativen Forschungsteil bestätigt. Der hier dargestellten großen Bedeutung eines Schulabschlusses stehen vorwiegend persönliche Gründe, keine Schule zu besuchen, gegenüber. Die Aussagen der Flex-Lerner lassen darauf schließen, dass persönliche Probleme am Anfang einer Eskalation stehen, zu welcher die Enttäuschung über unzureichende, nicht adäquate oder ausbleibende soziale Unterstützung in der Schule und im persönlichen Umfeld und Konflikte mit den Lehrern beitragen.

Die jungen Menschen sind sich bewusst, dass ihre Aussichten auf eine erfolgreiche Bewältigung des *Abschluss der Schule* zeitlich begrenzt sind. Sie erleben, wie Gleichaltrige an ihnen vorbei ziehen und sich bereits auf höheren Stufen der Entwicklung bewegen, wie in dieser Rückmeldung aus den freien Antworten im quantitativen Forschungsteil am Ende anklingt: „Die Möglichkeit bzw. die Chance in erster Linie; dann der freie und enorme Wille, sowie die Einsicht: Jetzt oder nie.“

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG ZUR STÄRKUNG VON SELBSTWIRKSAMKEIT

Die Bewältigung umfassender herausfordernder Aufgaben stärkt wie keine andere Erfahrung die Selbstwirksamkeit. Hierzu kann die soziale Unterstützung durch Vermittlung zwischen Individuum und Umwelt vieles beitragen. Menschen, die in diesem Sinne soziale Unterstützung gewähren, können dabei als „bedeutsame Andere“ im Sinne ROGERS (1987) wirksam werden und den jungen Menschen helfen, ihre seelischen Verletzungen zu verarbeiten und bisher versäumte Entwicklungen nachzuholen.

Die Inhaltsanalyse zu den qualitativen Interviews verweist eindeutig auf eine enge Verzahnung der sozialen Unterstützung mit der Selbstwirksamkeit. Es wird deutlich, dass die getrennte Betrachtung im Ansatz des quantitativen Forschungsteils nur erkenntnistheoretischer Natur ist. Dennoch beinhalten Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung durchaus sich gegenseitig ausschließende Aspekte: Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit kann geradezu die Abwesenheit sozialer Unterstützung voraussetzen, wie dies bereits vom Kleinkind gefordert wird: „Lass mich!“. Tatsächlich kommt es wohl auf die flexible Art und Weise und dabei auf die feinfühligste Steuerung der Gewährung sozialer Unterstützung in der Kommunikation zwischen dem Individuum und seinem Unterstützer an.

Ein höheres Selbstwirksamkeitserleben führt zu höherer Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Die Lernenden der Flex-Fernschule erleben ihren Erfolg als Ausdruck von Selbstwirksamkeit. Die für den Schulerfolg bedeutsame Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird im Lernprozess gestärkt. Diese Zusammenhänge konnten durch die analytischen und inferenzstatistischen Auswertungen im quantitativen Untersuchungsteil nachgewiesen werden. Dass hinter dieser Erfahrung von Selbstwirksamkeit eine je nach Individuum sehr unterschiedliche Art von sozialer Unterstützung steht, erschließt sich daraus noch nicht. Dieser Zusammenhang wird durch die Darstellungen der jungen Menschen in den qualitativen Interviews deutlich:

- ☐ Die soziale Unterstützung muss den eigenen Kognitionen zum Teilhabe streben eine solide Basis geben.
- ☐ Die soziale Unterstützung fördert maßgeblich die Erfolgszuversicht.
- ☐ Die soziale Unterstützung muss als wirksam für die eigenen Ziele erlebt werden.
- ☐ Die soziale Unterstützung muss Rückhalt gewähren.
- ☐ Die jungen Menschen wünschen sich glaubhaftes Interesse an der eigenen Person und Anteilnahme an ihren Problemen.
- ☐ Die Erfolge sollten als Erfolge des jungen Menschen attribuiert werden.
- ☐ Die soziale Unterstützung vermittelt sich unter anderem durch positive soziale Resonanz (freundliches Interesse an den Zielen des anderen und glaubwürdige Freude über seine Erfolge).
- ☐ Die soziale Unterstützung ermutigt zu selbstbestimmten Entscheidungen.

- ❑ Die soziale Unterstützung hilft zu realistischer Zielfindung.
- ❑ Die soziale Unterstützung gibt Rückmeldungen zu Leistungsfortschritten

Die soziale Unterstützung wird am ehesten auf der Basis positiver affektiver Beziehungen wirksam, in denen Nähe und Distanz individuell ausbalanciert werden. Dieses Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse bestätigt das Konzept der Flex-Fernschule, die Hilfe in bestehende Systeme sozialer Unterstützung hineinzugeben und die vorhandenen affektiven Beziehungen den Förderzielen dienlich zu machen.

Die umfassenden Aussagen zur sozialen Unterstützung und zu ihrem engen und dabei sensiblen Zusammenhang mit der Erfahrung von Selbstwirksamkeit finden in den freien Antworten im Rahmen des quantitativen Forschungsteils eine vielfältige Bestätigung. Sie tragen zur weiteren Präzisierung und Differenzierung bei. Die Erwartungen an soziale Unterstützung beziehen sich einerseits auf ganz sachorientierte Aspekte wie Verstehenshilfen, Kontrolle oder Hilfen beim Einteilen von Aufgaben und andererseits auf eine verständnisvolle geduldige Begleitung, die ermutigt und die eigene Motivation unterstützt. Die soziale Unterstützung wird von den jungen Menschen als besonders hilfreich für den eigenen Lernerfolg gewertet. Ihre hohe Bedeutung korrespondiert hinsichtlich der quantitativen Ausprägung exakt mit den Rückmeldungen auf die Frage, was ihnen früher in der Regelschule geholfen hätte.

Die Aussagen der jungen Menschen zur Selbstwirksamkeit und deren Stärkung durch die soziale Unterstützung stimmen in bemerkenswerter Weise mit den grundlegenden wissenschaftlichen Aussagen zu diesen Konstrukten überein. Die wirkungsvollste Möglichkeit für die Entstehung von Selbstwirksamkeit besteht in direkten persönlichen Erfahrungen von Erfolgs- oder Misserfolgserlebnissen. Entscheidend hierbei ist, ob und inwieweit eine Erfolgs- oder Misserfolgserfahrung von der handelnden Person auf die eigenen Fähigkeiten oder die eigenen Anstrengungen zurückgeführt wird (vgl. SCHWARZER u. JERUSALEM 2002, 42). Kritische Lebens- und Entwicklungsphasen werden besser bewältigt, wenn die Betroffenen durch soziale Unterstützung stabilisiert - und zur Exploration eigener Fähigkeiten ermutigt werden. Die soziale Unterstützung schafft hierbei eine Nische, deren Bedingungen sich funktional an den Kriterien einer sicheren Bindung orientieren. In

einer solchen Nische wird die Überforderung der Regulierungsfähigkeit einer Person vermieden. Zugleich wird deren Explorationsfreude im Hinblick auf die Umwelt und die eigenen Fähigkeiten unterstützt. Wesentlich ist, dass die Exploration auf Ziele gerichtet ist, die im weiteren Sinne sozial anschlussfähig sind (vgl. FINGERLE 2008, 304).

FÖRDERUNG DER MOTIVATION

Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviews mit den ehemaligen Schulverweigerern hat gezeigt, dass positive soziale Resonanz die Motivation fördert. Für die Befragten war es beispielsweise wesentlich, dass sich jemand über ihre Fortschritte freute. Diese Freude muss sich allerdings auf realistische Zusammenhänge zwischen der eigenen Anstrengung und dem Ergebnis beziehen, um eine motivationsfördernde Wirkung zu entfalten. Generell, so zeigte sich, ist es hilfreich, komplexe Aufgaben in kleine handhabbare Teilschritte aufzuteilen. Klare Strukturen innerhalb des Lernsystems und am Arbeitsplatz der Lernenden erleichtern die Mitgestaltung und Selbstbestimmung. Hierdurch können die Anforderungen den individuellen Möglichkeiten auch besser angepasst werden. Die Fremdattribution von Misserfolgen kann vor unproduktiven Selbstzweifeln schützen und sollte daher – zumindest vorübergehend – hingenommen werden.

Die Ergebnisse aus dem qualitativen Forschungsteil verweisen darauf, dass die Motivation in einem längerfristigen Prozess im Rahmen einer anspruchsvollen und umfangreichen Aufgabenstellung durchaus eine Arbeit ist. Die Motivation ist nicht einfach da, sie muss tagtäglich und immer wieder aufs Neue bewerkstelligt werden, wie der nachfolgende Auszug aus einem Interview veranschaulicht: „ ... zum anderen habe ich gewusst, dass ohne Abschluss gar nichts geht. Ich muss in den sauren Apfel beißen und durch. Das war mir immer bewusst.“ Die Hinweise der jungen Menschen stimmen mit den Grundaussagen der Motivationsforschung überein, die zwischen dem Motiv und dem die Motivation auslösenden Anreiz unterscheidet und von volitionaler Kompetenz spricht, wenn es um selbstregulatorische Prozesse innerhalb dieses Zusammenspiels geht (z.B. RHEINBERG u. SALISCH 2008).

Vor diesem Hintergrund ist klar, warum die Lernmotivation der zu Beginn hoch motivierten jungen Menschen im Laufe des Prozesses nachlässt, während diejenige der zu Beginn gering motivierten Lernenden steigt, so dass

diese sich mit der Zeit angleichen, wie im quantitativen Forschungsteil gezeigt werden konnte.

Auf die Frage nach den Kriterien für den eigenen Erfolg zeigte sich, dass die jungen Menschen die größte Bedeutung der eigenen Motivation zumessen. 92 Prozent betrachten die eigene Motivation als sehr hilfreich oder eher hilfreich. Zu fragen ist allerdings, inwieweit die jungen Menschen auf die Frage nach ihrer grundsätzlichen Motivation im Rahmen einer komplexen Anforderungssituation generell eher Rückmeldungen zur Stärke ihres Motivs geben, wenn die Frage nicht im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Handlungsvollzug gestellt wird.

„Dass ich es wirklich wollte. Wenn ich etwas nicht will, dann kann ich es meist auch nicht.“ Derartige Aussagen verweisen deutlich auf den Aspekt des Motivs innerhalb des Konstrukts der Motivation. Dieses hat innerhalb jedes Motivationskonzeptes eine grundlegende Bedeutung. Denn ohne das Vorhandenseins eines Motivs geht jeder Anreiz ins Leere und führt nicht zu motiviertem Handeln. Der langfristig angelegte Handlungsvollzug bedarf immer wieder aufs Neue der aktivierenden Anreize, wie sie beispielsweise durch Kognitionen zum angestrebten Ergebnis der Handlung gegeben werden. Dabei handelt es sich um eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den inneren und äußeren Widerständen, die dem eigenen Vorhaben entgegenstehen, worauf diese Aussage zu den Kriterien des Erfolgs im Kontext von Motivation hindeutet: „Dass ich gekämpft habe.“

SCHULERFOLGSERWARTUNG UND ANSTRENGUNGSBEREITSCHAFT

Die Überzeugung von den eigenen Erfolgsaussichten stellt für ehemalige Schulverweigerer eine Voraussetzung für Motivation und Anstrengungsbereitschaft dar. Sich Ziele zu setzen und sich etwas zuzutrauen unterstützt diese Überzeugung insbesondere dann, wenn es den jungen Menschen gelingt, Verantwortung zu übernehmen und an sich selbst zu arbeiten, um den eigenen Zielen nahe zu kommen.

Diese Erkenntnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews werden durch Ergebnisse aus dem quantitativen Forschungsteil bestätigt. Es zeigte sich sowohl in der Summe als auch bezogen auf den Einzelfall eine deutliche Zunahme der Schulerfolgsszuversicht während der Zeit des Lernens

an der Flex-Fernschule. Es konnte gezeigt werden, dass diese Schulerfolgssicherheit zu einer signifikant erhöhten Anstrengungsbereitschaft führt.

Die Möglichkeit der Selbstbestimmung und der Orientierung an den eigenen Zielsetzungen wurde bei den freien Antwortmöglichkeiten des Fragebogens als eine besonders hilfreiche Bedingung des Lernens an der Flex-Fernschule zurückgemeldet. „Der Wille, selbständig zu sein bzw. es zu werden.“ „Selbständigkeit, d.h. zum Beispiel selbst bestimmen, wann, wo und wie viel ich lerne, außerdem niemand, der mich kontrolliert, unter Druck setzt oder dem ich Rechenschaft über meine Art und Einteilung zu lernen schuldig bin.“ „Ziele zu haben; Ermutigung zu bekommen; ohne großen Druck lernen.“ „Am meisten geholfen hat mir, dass ich mit Flex für mich alleine und ohne Stress arbeiten konnte und dass alles anschaulich und verständlich erklärt war und dass ich ein klare Ziel vor Augen hatte. Ich wusste, dass nur ich allein das schaffen kann oder muss. Das hat mich angetrieben.“

Die freien Rückmeldungen innerhalb des Fragebogens weisen außerdem auf die Bedeutung der sozialen Unterstützung hin. Sie kann helfen, die Schulerfolgserwartung zu entwickeln und durch Vermittlung zwischen der individuellen Anstrengung und den erreichten Teilergebnissen mit Tatsachen zu unterlegen, um so die weitere Anstrengungsbereitschaft zu stärken. Deshalb haben klare Zielsetzungen und die darauf bezogenen Planungs- und Kontrollstrategien eine große Bedeutung (vgl. SPINATH 2005). Fördersysteme sollten kleinschrittig aufgebaut sein und durch realistische, herausfordernde Ziele Handlungsanreize setzen. Innerhalb solcher Systeme werden kleine Erfolge nicht in der Vergleichsgruppe gemessen, sondern an der persönlichen Ausgangssituation (vgl. HÜTHER 2008). Die Rückmeldungen der Lernenden bestätigen diese Beiträge aus der Lernforschung: „Ich muss mein Ziel vor Augen haben und mich darauf konzentrieren, es zu erreichen. Ich glaube an mich selbst und weiß, dass ich das alles schaffe und ‚Erfolg‘ im Leben haben werde.“ „Dass ich an mich geglaubt habe, was anfangs schwierig war, aber mit der Unterstützung der Lehrer hat das gut geklappt.“

FÖRDERLICHE KRITERIEN SOZIALER UNTERSTÜTZUNG

Die qualitative Inhaltsanalyse zu den Interviews gibt Hinweise zur Qualität einer sozialen Unterstützung, die von den jungen Menschen als besonders hilfreich bewertet wird:

- ☐ Der Empfänger sozialer Unterstützung muss sich ernst genommen fühlen.
- ☐ Die soziale Unterstützung berücksichtigt die besondere Eigenart des anderen, seine eigenen Strategien und hilft ihm zur Selbststeuerung.
- ☐ Die Unterstützung ist nicht an die Erwartung von Gegenleistung (im Sinne von Bedingungen der Gewährung, auch Erfolgsgarantien) gebunden.
- ☐ Die soziale Unterstützung berücksichtigt individuelle Nachteile und hilft, diese auszugleichen.
- ☐ Art und Umfang der Unterstützung werden nicht vorgegeben, sondern ausgehandelt und können angepasst werden.
- ☐ Die soziale Unterstützung trägt zur Entlastung von Druck bei.
- ☐ Der Druck gehört nur in dem Umfang zu den Leistungen sozialer Unterstützung, wie dies durch den Empfänger gewünscht bzw. akzeptiert ist.
- ☐ Die soziale Unterstützung muss sich legitimieren – in erster Linie durch die Kompetenz in der Sache.
- ☐ Humor, Verlässlichkeit, Aufmerksamkeit und Fürsorglichkeit fördern die Akzeptanz von sozialer Unterstützung.
- ☐ Die soziale Unterstützung muss erreichbar sein, wenn sie gebraucht wird.
- ☐ Fehler sollten als Lerngelegenheit verstanden werden.
- ☐ Die soziale Unterstützung gibt positive Rückmeldungen.
- ☐ Die soziale Unterstützung spricht Problembereiche offen und direkt an.

Mit diesem umfangreichen Erwartungskatalog unterstreichen die jungen Menschen ihren Anspruch, wie Erwachsene ernst genommen zu werden. Sie erkennen die Notwendigkeit und den Nutzen sozialer Unterstützung umfassend an, möchten dabei aber auf Augenhöhe kommunizieren.

Diese Vorstellungen und Erwartungen finden sich ebenso im quantitativen Forschungsteil wieder. Zunächst wird hier dokumentiert, dass und auf welche Art und Weise und in welchem zeitlichen Umfang die Lernenden sozial unterstützt werden. Diesbezüglich werden große Unterschiede festgestellt, was als Hinweis auf die Individualisierung der Unterstützung im Sinne der oben erhobenen Forderungen interpretiert werden kann. Ganz überwiegend

stufen die Befragten soziale Unterstützung als wichtig oder unerlässlich ein (71,4 Prozent).

Die bei der Bearbeitung des Fragebogens gegebenen offenen Hinweise zur sozialen Unterstützung entsprechen dem aus der qualitativen Inhaltsanalyse abgeleiteten Anforderungskatalog.

Die analytischen Ergebnisse aus der quantitativen Befragung bestätigen zunächst nicht die Annahme, soziale Unterstützung erhöhe die Schulerfolgserwartung. Diese stehen damit in Widerspruch zu den Rückmeldungen auf die Frage nach den Voraussetzungen der eigenen Schulerfolgserwartung. Diese verweisen klar auf Aspekte sozialer Unterstützung: Freundlich zugewandte Lehrer; vertraute Unterstützer am Lernort; ernst genommen zu werden. Zwischen dem Wunsch der Befragten auf Selbständigkeit und ihrer Einsicht in die Notwendigkeit sozialer Unterstützung besteht offensichtlich ein ambivalenter Zusammenhang. Für diese Interpretation sprechen auch die hohen Bewertungen, welche die jungen Leute bei der Frage nach Erfolgskriterien an anderer Stelle der Eigenmotivation und der subjektiven Bedeutung des Schulabschlusses beimessen, ehe sie das Item „Jemand glaubte an mich“ an dritter Stelle gewichten, gefolgt von Ermunterung und Partizipation. Einer betonten Selbstzuständigkeit stellen die jungen Menschen einerseits eher weiche und auf die Aktivierung der eigenen Kräfte gerichtete Faktoren sozialer Unterstützung gegenüber oder aber ganz konkrete sachorientierte Hilfen, wo sich diese im Förderprozess als notwendig erweisen.

BESONDERHEIT DER DISTANZBEZIEHUNG IM FERNUNTERRICHT

Die qualitative Analyse der Interviews mit den ehemaligen Schulverweigerern zeigt, dass die Verlässlichkeit sozialer Unterstützung im Vergleich zur räumlichen Nähe als bedeutsamer eingestuft wird. Soziale Unterstützung vermittelt sich demnach auch personenunabhängig über sorgfältig gestaltete Arrangements, die dem jungen Menschen bei der eigenständigen Bewältigung seiner Aufgaben behilflich sind.

Damit geben die jungen Menschen in den Interviews Auskunft zur Distanzbeziehung als einer konzeptionellen Besonderheit der Flex-Fernschule, die sich ausdrücklich nicht nur aus der Notwendigkeit der Überbrückung der räumlichen Entfernung erklärt, sondern sich als intentionales konzeptionel-

les Merkmal versteht. Auf diese Weise soll versucht werden, die jungen Menschen als selbständige Akteure ins Spiel zu bringen und dabei ihren Anteil an den erzielten Fortschritten zu attribuieren. Deshalb soll die gewährte Unterstützung zurückgenommen auftreten und eher durch die sorgfältige Gestaltung der Arrangements und der Lernbedingungen wirksam werden. Durch die Distanz wird diese beabsichtigte Wirkung unterstrichen. Offensichtlich hat sich diese konzeptionelle Absicht den befragten jungen Leuten vermittelt.

Im quantitativen Forschungsteil wurde an verschiedenen Stellen nach den Wirkungen der Distanzbeziehung gefragt. Während gut die Hälfte der Meinung war, die Distanz zu den Lehrern habe ihre Schulerfolgserwartung positiv unterstützt, vertrat die andere knappe Hälfte nicht – oder eher nicht diese Ansicht. Insgesamt meldeten aber mehr als 90 Prozent zurück, mit der als positiv erlebten Art der Förderung durch die Lehrkräfte in ihrer Zuversicht, den Schulabschluss zu erreichen, gestärkt worden zu sein. Es darf vermutet werden, dass sich die Distanz in der Beziehung förderlich und stabilisierend auf die Zusammenarbeit mit den jungen Menschen auswirkt, zumal der Alltag in der Schule oder in der Erziehungshilfeeinrichtung vermutlich nicht immer als „einfach“ erlebt worden ist. Einer der Befragten kommentiert zur Frage nach den Gründen für seine Zufriedenheit mit der Flex-Fernschule: „Wenn die Lehrer 1000 km weg sind, gibt’s auch kein Gemecker.“ Dass die Distanzbeziehung aber offensichtlich nicht nur vom Mangel an Gelegenheiten zum Konflikt profitiert, belegen andere Kommentierungen: „Dass richtig auf jeden Schüler eingegangen wird und jeder genau an seinen Schwachstellen Unterstützung bekam.“ „Die Freundlichkeit der Lehrer, deren Glaube an mich und die daraus folgende Motivation sowie das Gefühl, ernst genommen zu werden.“ „Die Lehrer haben immer hinter einem gestanden, egal was war.“ „Die Lehrer sind auf einen individuell eingegangen, haben dir Mut und Hoffnung gegeben. Waren für Fragen und Probleme beim Lernen immer da! Unterstützung auch in persönlichen Bereichen und Hilfe zur Selbsthilfe bekommen.“ „Man wurde gelobt, auch wenn man mal einen Tiefpunkt hatte, und wenn man nicht zufrieden war, hat ein Telefonat mit meiner Lehrerin das schnell geändert.“ „Am wichtigsten in diesem ganzen Lernjahr war mir der Lehrer bei der Flex-Fernschule.“

Angesichts derartiger Rückmeldungen erscheint der Wert für die Lehrer als wichtigste Personen im Hinblick auf den eigenen Lernerfolg mit insgesamt 3,4 Prozent gering. Knapp die Hälfte der Befragten stuft sich selbst als die wichtigste Person für den angestrebten Schulerfolg ein, knapp 30 Prozent dieser Zuschreibung entfallen auf die Eltern oder Erzieher. Das Verhältnis in der Bedeutungszumessung entspricht aber genau der Absicht, die sich mit der zurückgenommenen Haltung in der Förderung und der konzeptionell vorgesehenen Beziehung auf Distanz verbindet. Die jungen Menschen sollen sich selbst als handlungsfähig und wirksam bei der Bewältigung ihrer Herausforderung erleben. Darüber hinaus sollen die Ressourcen innerhalb der sozialen Unterstützungssysteme im Interesse einer nachhaltigen Förderung gefestigt werden. Die Befragungsergebnisse sprechen für die Verwirklichung dieser Absicht.

5.1 Schulverweigerung als Thema der Erziehungshilfe

Mit der vorliegenden Arbeit wird erstmals ein Beitrag aus der Perspektive der Erziehungshilfe zur Schulabsentismusforschung geleistet. Bei einer andauernden Schulverweigerung handelt es sich um ein schwerwiegendes Entwicklungsrisiko. Schulverweigerer sind hochgradig gefährdet, dauerhaft von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen zu werden. Ihre geistig-seelische und auch körperliche Entwicklung ist ernsthaft bedroht (z.B. GOMEZ et al. 1999, STÄUDEL u. WEBER 1988; SEIFFGE-KRENKE 2000). Die jungen Menschen sind von Einflüssen auf ihre Persönlichkeitsentwicklung und komorbiden Erscheinungsformen bedroht, die eine ernsthafte Gefährdung der seelischen Gesundheit bedeuten, so dass Schulverweigerung den Charakter einer seelischen Behinderung bzw. einer drohenden seelischen Behinderung im Sinne des § 35a SGB VIII annehmen kann (Bundesverwaltungsgericht, Urteil vom 26.11.1998, Az. 5 C 38/97, FEVS 49, 487). Vor diesem Hintergrund muss es verwundern, dass das Thema der Schulverweigerung in der Theorie und Praxis der Erziehungshilfe nur wenig Berücksichtigung findet.

SCHULE – ZUSTÄNDIGKEIT OHNE KONZEPT

Schulen sind weder von ihrem Selbstverständnis, noch von ihrer konzeptionellen Aufstellung oder ihrer personellen Ausstattung her in der Lage, schwer wiegende persönliche Probleme der jungen Menschen als eigenen Auftrag zu erkennen und damit adäquat umzugehen. Systemimmanente Aspekte wie der Zwang zur sozial vergleichenden Leistungsbeurteilung machen es auch engagierten Schulpädagogen fast unmöglich, sich in glaubhafter Weise der persönlichen Probleme ihrer Schülerinnen und Schüler anzunehmen. Die Studie hat gezeigt, dass das Ausbleiben sozialer Unterstützung angesichts offener persönlicher Notlagen als tiefe Kränkung der eigenen Person wahrgenommen wird. Wird zusätzlich Druck ausgeübt, was innerhalb des Systems Schule unvermeidbar erscheint, reagieren die Betroffenen mit Verzweiflung und Resignation. Vor diesem Hintergrund legt die in dieser

Studie festgestellte quantitative Korrelation von individueller Benachteiligung und Konflikten mit den Lehrern durchaus einen inhaltlichen Zusammenhang nahe.

Sonderschulen für Erziehungshilfe könnten sowohl hinsichtlich ihrer Zuständigkeit, ihrer konzeptionellen Ausrichtung als auch ihrer personellen Ausstattung geeignete Angebote für Schulverweigerer gestalten. Diese Schulen sind allerdings zum überwiegenden Teil lediglich auf den Abschluss der Hauptschule gerichtet, und schließen damit junge Menschen mit weiterführenden Bildungsambitionen eher aus. In verschiedenen Bundesländern ist die Förderung in einer entsprechenden Schulform zwingend an die Aufnahme in eine teilstationäre oder stationäre Maßnahme der Erziehungshilfe gebunden, was dem individuellen Hilfebedarf von Schulverweigerern nicht unbedingt entspricht. Die Schulen selber sind je nach Ausrichtung eher auf die Förderung von Jugendlichen mit dissozialer Störung der Persönlichkeit oder mit seelischer Behinderung spezialisiert, was einem Ausschluss der jeweils anderen Gruppe nahe kommt. Mit ihren stark am schulischen Alltag geprägten Abläufen stellen auch Sonderschulen für Erziehungshilfe nur sehr bedingt ein geeignetes Angebot für Schulverweigerer dar (WARZECHA 2001).

JUGENDSOZIALARBEIT – KOMPENSATION STATT ERNEUERUNG

Kooperationsmaßnahmen mit der Jugendhilfe (Jugendsozialarbeit, Schulsozialarbeit) stärken die Erziehungs- und Problemlösungskompetenz der Schulen. Die jungen Menschen finden Ansprechpartner im schulischen Feld, die durch Beratung und Intervention die Schule entlasten - oder durch Vernetzung mit weiteren Hilfeträgern zu geeigneten oder notwendigen Unterstützungsangeboten vermitteln können. Flächendeckend gibt es darüber hinaus Projekte in Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe, die sich an junge Menschen richten, die zeitweise oder auf Dauer keine Schule mehr besuchen. Diese Projekte integrieren durch ihre konzeptionelle Ausrichtung Bildung, Betreuung und Erziehung und scheinen auf diese Weise die Betroffenen wieder besser zu erreichen. Allerdings sind sie überwiegend auf eine Rückführung in die Regelschule festgelegt (SCHREIBER E. u. SCHREIER K. 2001; HECKNER 2006). Übereinstimmend zeigen aber verschiedene Studien zum Schulabsentismus, dass eine Rückführung von Schulverweigerern häufig nicht gelingt. Diese jungen Menschen haben innerhalb des Projektes eine ihnen angemessene Wirklichkeit von Schule erlebt, die sich in der Regel-

schule so nicht wieder findet, so dass das Risiko eines erneuten Scheiterns groß ist (THIMM 2000b; PUHR 2003; OEHME 2007). Vor diesem Hintergrund ist zu kritisieren, dass Schulverweigererprojekte in der Regel nicht selbst zu einem *Abschluss der Schule* führen (SCHREIBER u. SCHREIER 2001; WARZECHA 2001; OEHME 2007).

ERZIEHUNGSHILFE – KOMPETENZ OHNE ZUSTÄNDIGKEIT?

Aufgrund der tradierten Trennung von Bildung, Betreuung und Erziehung, die sich auch in den rechtlichen Zuständigkeitsfragen abbildet, fällt der Erziehungshilfe zunächst eine kompensatorisch unterstützende Aufgabe hinsichtlich des Erziehungsauftrags der Eltern zu. Mit Verweis auf den Erziehungsauftrag der Schulen besteht die Tendenz, die Zuständigkeit für Fragen der Schule grundsätzlich abzulehnen (DEUTSCHER LANDKREISTAG 2002). Die Zuständigkeit für die Schulphobie wird im medizinischen Feld bei der Kinder- und Jugendpsychiatrie verortet (OEHME 2007).

Die Erziehungshilfe verfügt rechtlich und institutionell über ein breit gefächertes Instrumentarium zur Entwicklungsförderung junger Menschen. Je nach Landesrecht sind Sonderschulen für Erziehungshilfe in privater Trägerschaft integrierte Bestandteile teilstationärer oder stationärer Einrichtungen. Unter diesen Voraussetzungen liegen besonders gute Voraussetzungen vor, um Bildung, Betreuung und Erziehung als ganzheitliches Konzept zu gestalten. Hier treffen andererseits aber auch die angesprochene traditionelle Distanz in Fragen der Zuständigkeit und die zu den Sonderschulen für Erziehungshilfe angemerkten kritischen Aspekte aufeinander. Vermutlich ist es darin begründet, dass sich bisher nur wenige Einrichtungen der Erziehungshilfe dieser Thematik annehmen und dass sie durch die Jugendämter weder in der Zuständigkeit noch in der Kompetenz hinsichtlich der Problematik Schulverweigerung wahrgenommen werden.

Schulverweigerndes Handeln stellt im Kontext von Erziehungshilfen häufig ein ausschließendes Kriterium dar. Es stellt stationäre Einrichtungen ganz praktisch vor das oft ungelöste Problem der Betreuung während der Schulzeit. Bei den Jugendämtern als rechtlicher Träger der Maßnahme wird die Schulverweigerung darüber hinaus als Ausdruck eines Mangels an Mitwirkungsbereitschaft gesehen. Eine andauernde Schulverweigerung führt dann trotz offensichtlichem Hilfebedarf, der sich nicht zuletzt in der Schulverwei-

gerung zeigt, zur Beendigung der Hilfe. Das Interesse müsste sich aber auch auf die Frage konzentrieren, unter welchen überfordernden Bedingungen und in welchen Kontexten diese Probleme sichtbar werden und wie Lebensräume und Beziehungen gestaltet sein müssen, um eine Vermittlung zwischen individuellen, sozialen und kulturellen Anforderungen zu ermöglichen (vgl. FISCHER 2009, 179).

Dem Hilfebedarf von Schulverweigerern kann nur entsprochen werden, wenn auch bei abweichendem Verhalten der Kontakt zu den jungen Menschen aufrecht erhalten und immer wieder neu gesucht wird. Das spricht für eine Versubjektivierung der Pädagogik (OEHME 2007), die im Rahmen der Hilfen zur Erziehung seit Anfang der 1980er Jahre vorwiegend im Rahmen individualpädagogischer Hilfeformen entwickelt wurde. In den individualpädagogischen Settings der Erziehungshilfe gelingt es, auch hoch riskante Entwicklungssituationen zu begleiten (GÜNTERT 2011). Kritische Lebensbedingungen stellen nicht automatisch ein Risiko für die Entwicklung eines Menschen dar. Wenn es gelingt, sie als Herausforderung anzunehmen und – begleitet durch soziale Unterstützung – positiv zu bewältigen, können sie als wirkliche Chance für die Persönlichkeitsentwicklung wirksam werden (FINGERLE 2008; HÜTHER 2008).

Die Erziehungshilfe sieht traditionell ihre Zuständigkeit in der Förderung persönlicher Kompetenzen wie der Ich-Kompetenz, der Sach-Kompetenz und der Sozialkompetenz. Sie sieht darin die Voraussetzung für eine gelingende Entwicklung im Kontext der Schule. Die Entwicklungspsychologie macht demgegenüber deutlich, dass Entwicklungsaufgaben im Kontext sozialer Übergänge in einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums bewältigt werden müssen, wenn Unglücklichsein, Schwierigkeiten bei späteren Aufgaben und Missbilligung durch die Gesellschaft abgewendet werden sollen. Demgegenüber zeigt die Psychologie der Lebensspanne, dass sämtliche personalen Kompetenzen über die gesamte Lebensspanne gleichzeitig die Aspekte Wachstum (Gewinn) und Abbau (Verlust) enthalten, und somit unabhängig vordefinierter Zeitfenster nachgeholt werden können (vgl. FISCHER 2001, 111ff).

Daraus begründet sich die Forderung, Schule bzw. die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Abschluss der Schule*, zu einem priorisierten Inhalt sozial-

oder heilpädagogischer Förderung im Rahmen der Hilfen zu Erziehung zu machen und vermeintliche rechtliche oder konzeptionelle Schranken im Bereich von Bildung, Betreuung und Erziehung zu überwinden.

5.2 Ressourcenorientierung in der Schulabsentismusforschung

Die Schulabsentismusforschung hat seit den Anfängen der 1990er Jahre den Schwerpunkt von der medizinischen hin zur sozial- und sonderpädagogischen Perspektive verlagert (vgl. NEUKÄTER u. RICKING 1997). Wissenschaftstheoretisch ergänzten ab dieser Zeit qualitative Befragungen unter Betroffenen und unter den Mitarbeitern von Schulverweigererprojekten die bis dahin vorwiegend quantitativ ausgerichteten Forschungsansätze. Die Abkehr von einer defektologischen Betrachtung von Schulverweigerern wurde nun erstmals durch die empirische Forschung untermauert.

Die systemische Perspektive der Forschung zeigt den Schulabsentismus im hoch komplexen Gefüge von Individuum und verschiedenen Umwelten und legt nahe, dass einfache oder hochgradig standardisierte Lösungen zu kurz greifen müssen und dass es vor diesem Hintergrund individueller Problemanalysen und der Konstruktion individuell zugeschnittener Lösungswege bedarf. Hierfür gibt die Forschung selbst jedoch wenig konkrete Hinweise. Es besteht die Gefahr, dass angesichts der Komplexität der aufgezeigten Zusammenhänge der Handlungsbezug in den Hintergrund gerät (z.B. SCHULZE u. WITTRICK 2001; OEHME 2007).

Verschiedene neuere Arbeiten haben durch die Anwendung qualitativer Forschungsmethoden die Perspektive der Betroffenen ins Blickfeld gebracht. Diese Arbeiten zeigen Schulverweigerung als Problemlösungsstrategie, die entweder auf das schulische Lernen selbst bezogen ist oder auf schwierige Lebensumstände zurückgeführt werden kann. Demnach handelt es sich also nicht um ein wie auch immer motiviertes abweichendes Verhalten, sondern um eine bewusste, subjektiv sinnhafte Entscheidung (PUHR 2001; OEHME 2007). Die Autoren wenden sich gegen die Pathologisierung von Schulverweigerern und richten ihre Empfehlungen eher auf eine Anpassung in den Schulstrukturen (RICKING 2000).

Die schulbezogene entwicklungspsychologische Forschung sieht die Bewältigungsversuche junger Menschen in Bezug auf Probleme in der Schule als entwicklungsphasentypisches problemlösendes Handeln in der Nähe des Copingbegriffs (z.B. BERG et al. 1998). Diese Interpretation lenkt den Blick weg von der klinischen Konnotation, die sie vorwiegend als Subgruppen betreffende Reaktion auf traumatische Ereignisse sieht (KRACKE u. HECKHAUSEN 2008). Zugleich wendet sich die Forschung gegen den mit den Interventionen häufig verbundenen Schulwechsel. Die meisten jungen Menschen durchleben dann eine Phase sozialer Verunsicherung, die sich als Rückgang der selbsteingeschätzten sozialen Kompetenzen und des Selbstwertgefühls und in einer Zunahme von Ängstlichkeit zeigt. Klassenwechsel, Sitzenbleiben oder der Abschlusss haben oft eine verheerende Wirkung auf die psychosoziale Befindlichkeit der Betroffenen (WIGFIELD et al. 1991).

Die Schulabsentismusforschung hat ihre Aufmerksamkeit in der Vergangenheit vorwiegend auf das Verstehen der Gründe für das Nichtgelingen gerichtet. Unterdessen deutet die Erkenntnis, dass Schulverweigerer subjektiv sinnvoll handeln, bereits auf einen Perspektivwechsel. Verschiedene Autoren sprechen den hohen Energieaufwand an, mit dem Schulverweigerer ihr Handeln verbergen, ihren Aufenthalt während der Schulzeit organisieren und alternative Aktivitäten realisieren (vgl. THIMM 2000b; SCHREIBER-KITTL u. SCHRÖPFER 2002; OEHME 2007). Hier werden Ressourcen angesprochen, die hinsichtlich ihres Potentials für eine gelingende Entwicklung der Betroffenen bisher nur unzureichend thematisiert wurden.

Diese Voraussetzungen der neueren Schulabsentismusforschung werden im Ergebnis der vorliegenden Studie nun aufgenommen und weitergeführt. Gliedert nach den von OEHME (2007) für die Analyse herangezogenen vier Wirkungsräumen „Schule“, „Elternhaus“, „Peergroup“ und „junger Mensch“ werden die Hinweise der bisherigen Forschung stichwortartig zusammengetragen. Die somit aufgelisteten Items werden um die mit ihnen verbundenen Ressourcenbereiche ergänzt. In der rechten Spalte werden darauf bezogene Handlungsempfehlungen abgeleitet.

Perspektivwechsel bei Schulabsentismus im Wirkungsraum „Schule“

Identifizierter Grund für Schulverweigerung	Ressourcenpotential	Handlungsempfehlungen
<i>Restriktives Klima, Strafen</i>	Wunsch, ernst genommen zu werden	Partnerschaftlicher, partizipativer Erziehungsstil
<i>Mangelnde Beteiligungsmöglichkeiten</i>	Bereitschaft zur Mitwirkung und Mitgestaltung	Übernahme von Verantwortung als Gestaltungsprinzip
<i>Misserfolgserleben</i>	Wunsch nach Erfolg und nach Selbstbestätigung	Individuell fördern, nicht abhängen lassen, Leistungsvergleiche und Konkurrenz einschränken
<i>Leistungsdruck</i>	Leistungsbereitschaft	Überforderung vermeiden, individuelle Entwicklungsziele definieren
<i>Mangelnde Unterstützung</i>	Wunsch nach Teilhabe	Unterstützung gewähren und über die Möglichkeiten der eigenen Institution hinaus dafür sorgen
<i>Gleichgültigkeit geg. Fernbleiben</i>	Wunsch nach Zugehörigkeit	Zuständig bleiben, auch in der Phase des Fernbleibens; Interesse zeigen, nicht locker lassen, ein Klima erzeugen, in dem keiner verloren gehen darf, die Peergroup einbeziehen
<i>Lehrer ohne Verständnis</i>	Wunsch, ernst genommen zu werden	Zeit für den einzelnen Schüler, Fortbildung der Lehrerkompetenz, Schulsozialarbeit
<i>Inhalte lebensfremd</i>	Lebenshunger, Begeisterung, Neugierde	Raum für Projekte, Beteiligung, Umgang mit dem, was die Schüler „mitbringen“
<i>Lehrer unglaubwürdig</i>	Wunsch nach positiver Autorität neben dem Elternhaus	Pädagogische Herausforderung ernst- und annehmen
<i>Lehrer ungerecht</i>	Wunsch nach positiver Autorität neben dem Elternhaus	Pädagogische Herausforderung ernst- und annehmen
<i>Langeweile</i>	Lebenshunger, Begeisterung, Neugierde	Raum für Projekte, Beteiligung, Umgang mit dem, was die Schüler „mitbringen“
<i>Konflikte mit Lehrern, Machtspiele</i>	Wunsch nach positiver Autorität neben dem Elternhaus	Pädagogische Herausforderung ernst- und annehmen
<i>Konkurrenzdruck</i>	Wunsch nach Selbstbestätigung	Leistungsvergleiche anhand der persönlichen Entwicklung bemessen und würdigen
<i>Negativer Einstieg nach Fernbleiben</i>	Wunsch nach Zugehörigkeit	Zuständig bleiben, auch in der Phase des Fernbleibens; Aktiv wieder aufnehmen, Rückkehr begrüßen und durch Nachhilfe ermöglichen
<i>Mangel Problemlösekompetenz</i>	Lebenshunger, Begeisterung, Neugierde	Schulkonzeptentwicklung in Bezug auf die relevante Lebensumwelt, Personelle und materielle Ausstattung, Lehrerqualifizierung
<i>Schulunlust, Krankschreibung</i>	Wunsch nach Legitimation des Fehlens	Frühe Intervention mit Hilfeangeboten; Interesse zeigen, nicht locker lassen, ein Klima erzeugen, in dem keiner verloren gehen darf, die Peergroup einbeziehen; Aktiv wieder aufnehmen, Rückkehr begrüßen und durch Nachhilfe ermöglichen
<i>Wut über familiäre Konflikte werden am Lehrer ausgelassen</i>	Wunsch nach positiver Autorität neben dem Elternhaus	Wahrung der eigenen Integrität; Zusammenhänge aufdecken und an ihren Platz verweisen – zugleich Interesse zeigen, Hilfen anbieten oder vermitteln
Schüler als Herausforderung	<i>Wunsch nach Erfolg, Gelingen, Selbstwirksamkeit in der Erbringung von Leistung</i>	Überforderung vermeiden, individuelle Entwicklungsziele definieren und daran orientiert individuell fördern und fordern; Übernahme von (Selbst-)Verantwortung als Gestaltungsprinzip
Beziehungswünsche von Schülern als Herausforderung	<i>Wünsche nach angenommen sein, nach Unterstützung und Beachtung</i>	Raum für persönliche Zuwendung, Raum für Projekte, Beteiligung, Interesse an – und Umgang mit dem, was die Schüler „mitbringen“
Lebenshunger, Begeisterung, Neugierde als pädagogische Herausforderung	<i>Suche nach „Sinn“</i>	a) Sinnerleben – zumindest minimal – innerhalb des Regelunterrichts b) „Sinn-Enklaven“ – z.B. in Verfügungsstunden c) Raum für Projekte, Beteiligung, Umgang mit dem, was die Schüler „mitbringen“

Tabelle 38: Handlungsempfehlungen für den Wirkungsraum „Schule“

Perspektivwechsel bei Schulabsentismus im Wirkungsraum „Peergroup“

Identifizierter Grund für Schulverweigerung	Ressourcenpotential	Handlungsempfehlungen
<i>Ablehnung durch Mitschüler</i>	Prosoziales Potential der Peergroup Wunsch jedes Einzelnen, nach Integrität seiner Person	Aufstellen und Durchsetzen von Regeln für den Umgang miteinander zusammen mit den Jugendlichen, in denen die personale Integrität des Einzelnen, Achtung, Würde und Respekt eine zentrale Rolle spielen
<i>Animation zum Schwänzen</i>	Wunsch nach Zugehörigkeit Wunsch nach „Erleben“	Schule als Ort, den man nicht verpassen darf; Schulkonzeptentwicklung in Bezug auf die relevante Lebensumwelt, Personelle und materielle Ausstattung, Lehrerqualifizierung

Tabelle 39: Handlungsempfehlungen für den Wirkungsraum „Peergroup“

Perspektivwechsel bei Schulabsentismus im Wirkungsraum „Familie“

Identifizierter Grund für Schulverweigerung	Ressourcenpotential	Handlungsempfehlungen
<i>Eigene Probleme der Eltern (Armut, Migration, ...) Gedanken kreisen um Probleme im Elternhaus</i>	Selbständigkeitsstreben, Wunsch nach positiver Autorität neben dem Elternhaus	Raum für persönliche Beratung und Vermittlung von Hilfe, Zuhören, aber auch abgrenzen können und die Dinge trennen und belassen, wo sie sind, Schule als alternativer, „besserer“ Lebensraum
<i>Soziale Isolation der Familie</i>	Selbständigkeitsstreben, Prosoziales Potential der Peergroup	Schule als alternativer, „besserer“ Lebensraum
<i>Konflikte zwischen Eltern Konflikte mit den Eltern Erfahrung häuslicher Gewalt Gedanken kreisen um Probleme im Elternhaus</i>	Selbständigkeitsstreben, Prosoziales Potential der Peergroup Wunsch nach personaler Integrität	Raum für persönliche Beratung und Vermittlung von Hilfe, Zuhören, aber auch abgrenzen können und die Dinge trennen und belassen, wo sie sind, Schule als alternativer, „besserer“ Lebensraum
<i>Gleichgültig der Eltern geg. Fernbleiben</i>	Selbständigkeitsstreben, Wunsch nach gesellschaftlicher Teilhabe	Schule als Ort, den man nicht verpassen darf; Schulkonzeptentwicklung in Bezug auf die relevante Lebensumwelt, Personelle und materielle Ausstattung, Lehrerqualifizierung
<i>Konflikte Eltern mit Lehrern</i>	Selbständigkeitsstreben	Die Dinge trennen und belassen, wo sie sind: Den Schüler nur soweit einbeziehen, wie es ihn wirklich betrifft. Das positive Potential der Schule als Gegengewicht.
<i>Zurückhalten durch Eltern</i>	Selbständigkeitsstreben	Interesse zeigen, in Erfahrung bringen, was dahinter steckt, im Interesse des Schülers auch formal intervenieren. Das positive Potential der Schule als Gegengewicht.
<i>Zu wenig Unterstützung</i>	Streben nach Erfolg, Selbstbestätigung und Anerkennung	Unterstützung durch die Schule als ein (!) konkreter Baustein des angesprochenen positiven Potentials.

Tabelle 40: Handlungsempfehlungen für den Wirkungsraum „Familie“

Perspektivwechsel bei Schulabsentismus im Wirkungsraum „Schüler selbst“

Identifizierter Grund für Schulverweigerung	Ressourcenpotential	Handlungsempfehlungen
<i>Vermeidung von Leistungskontrolle</i>	Wunsch nach personaler Integrität; Wunsch nach Erfolg, Anerkennung, Selbstbestätigung	Individuelle Lernförderung, eigene Leistungsfortschritte in Bezug auf persönliche Ausgangslage erfassen und zum Kriterium machen, Leistungsvergleiche zeitweise vermeiden oder abschwächen.
<i>Willensschwäche</i>	Wunsch nach Erfolg, Anerkennung, Teilhabe	Schule als Lebensraum jenseits von Leistungserwartungen gestalten, als spannender Ort, den man nicht verpassen darf. Individuelle Lernförderung; Zuhören, Hilfe anbieten und Hilfe vermitteln.
<i>Depressive Verstimmtheit</i>		
<i>Lustlosigkeit</i>		
<i>Abweichende Sicht zu Lehrern</i>	Wunsch nach Eigenständigkeit und Anerkennung, nach positiver Autorität neben dem Elternhaus	Pädagogische Herausforderung ernst- und annehmen
<i>Leistungsprobleme</i>	Wunsch nach Erfolg, Anerkennung, Selbstbestätigung	Unterstützung gewähren, Nachhilfe, individuelle Lernförderung, nicht verloren gehen lassen, zuständig bleiben
<i>Schulische Ziele ohne Relevanz für das Leben</i>	Wunsch, ernst genommen zu werden	Schule als Ort, den man nicht verpassen darf; Schulkonzeptentwicklung in Bezug auf die relevante Lebensumwelt, Zuhören, Raum für Projekte, Beteiligung, Umgang mit dem, was die Schüler „mitbringen“
Schulverweigerer als Herausforderung und als Anfrage an „das System“ Schule	<i>Schulverweigerer handeln bewusst und sinnvoll</i>	Kommunikation auf Augenhöhe, ernst nehmen, zuhören; Hilfen anbieten und Hilfen vermitteln; nicht in die persönliche Kränkung gehen; Zuständig bleiben und Interesse zeigen; Beteiligen und Wege zu vorgegebenen Zielen aushandeln; Spielräume für „Verhandelbares“ nutzen, über nicht Verhandelbares sachlich informieren; gemeinsam nach Lösungen suchen; die Dinge trennen und da lassen, wo sie hin gehören
Schulverweigerung ist kein Kinderspiel	<i>Ehrlichkeit, Aufgeschlossenheit</i>	Ehrlichkeit, Aufgeschlossenheit, Einsicht, Selbstkritik Zuhören, sich einlassen und ernst nehmen
	<i>Einsicht, Selbstkritik</i>	
Schulverweigerung ist Teil der schulischen Realität und tritt in allen Schulformen und quer durch alle gesellschaftlichen Schichten auf.	<i>Durchschnittliche geistige Fähigkeiten</i>	Zuständig bleiben, Abschulen vermeiden, Interesse zeigen, fordern und fördern, Hilfe anbieten und Hilfen vermitteln
Schulverweigerung als Ausnahmezustand – vielleicht als Hilferuf	<i>Wunsch nach Normalität</i>	Interesse zeigen, in Erfahrung bringen, was dahinter steckt, Zuhören, Hilfe anbieten und Hilfen vermitteln, Zuständig bleiben, gemeinsam nach Wegen suchen
Ein Schulabschluss ist die Eintrittskarte in jede weitere berufliche bzw. ausbildungsbezogene Perspektive	<i>Wunsch nach Zugehörigkeit und Teilhabe</i>	Unterstützung gewähren, individuelle Lernförderung, Interesse zeigen, Hilfe anbieten und vermitteln, Zuständig bleiben, Fordern und Fördern
Schule ist eine bedeutsame Lebens- und Entwicklungsaufgabe junger Menschen und hat für sie daher unbedingten Ernstcharakter	<i>Streben nach Selbständigkeit und Unabhängigkeit</i>	

Tabelle 41: Handlungsempfehlungen für den Wirkungsraum „Schüler selbst“ (Teil 1)

Perspektivwechsel bei Schulabsentismus im Wirkungsraum „Schüler selbst“

Identifizierter Grund für Schulverweigerung	Ressourcenpotential	Handlungsempfehlungen
<i>Negatives Selbstkonzept, Selbstattribution negativer Eigenschaften</i>	Wünsche nach Selbstbestätigung, nach Erfolg, nach Zugehörigkeit und Teilhabe	Die Dinge trennen und belassen, wo sie sind. Zuhören und Hilfe anbieten und Hilfe vermitteln. Aber auch abgrenzen. Schule als Ort, den man nicht verpassen darf; Aufstellen und Durchsetzen von Regeln für den Umgang miteinander zusammen mit den Jugendlichen, in denen die personale Integrität des Einzelnen, Achtung, Würde und Respekt eine zentrale Rolle spielen; Schulkonzeptentwicklung in Bezug auf die relevante Lebensumwelt, Personelle und materielle Ausstattung, Lehrerqualifizierung
<i>Aggressivität</i>	Wunsch nach personaler Integrität Wunsch nach positiver Autorität neben dem Elternhaus	
<i>Drogen</i>	Lebenshunger, Begeisterung, Wunsch nach Grenz-erweiterung Grenzerfahrung, Neugierde	

Tabelle 42: Handlungsempfehlungen für den Wirkungsraum „Schüler selbst“ (Teil 2)

Schulverweigerer befinden sich in einer kritischen Lebensphase, in der sie in ihrer Entwicklung als hochgradig gefährdet angesehen werden müssen. Das im Raum stehende Versäumen eines Schulabschlusses verschlechtert deutlich ihre Ausbildungs- und Berufsaussichten und schmälert damit ihre Chancen auf Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft. Durch Selbstzuschreibung negativer Attributionen im Hinblick auf das erlebte Scheitern sind sie in ihrem Selbstwertempfinden angegriffen (vgl. RICKING 2003). Diese jungen Menschen leiden häufig unter dem Sinnverlust der Dinge, die um sie herum geschehen und sind in ihrer psychischen Gesundheit angegriffen (OEHME 2007). Grundsätzlich ist dringender Handlungsbedarf geboten (SCHREIBER-KITTL U. SCHRÖPFER 2002). Die Darstellung von Ressourcen als Ausfluss der Schulabsentismusforschung verweist auf die umfassenden Möglichkeiten der jungen Menschen, die es dabei zu nutzen gilt.

5.3 Weitere Forschungsergebnisse

Die vorliegende Studie hat nicht nach den Gründen für das Nicht-Gelingen gefragt, sondern den Blick systematisch auf die Aktivierung und Nutzung der vorhandenen Ressourcen bzw. des vorhandenen Ressourcenpotential gerichtet. Dabei wird in Anbetracht der Feststellungen der neueren Schulabsentismusforschung und der Ergebnisse der schulbezogenen Entwicklungspsychologie die Schulverweigerung als Strategie im Rahmen eines individuellen Bewältigungshandelns verstanden. Dieses auf die lebensbedeutsame Entwicklungsaufgabe *Abschluss der Schule* gerichtete Bewältigungshandeln der Jugendlichen wird aufgegriffen und durch soziale Unterstützung gepuffert. Damit besteht für die jungen Menschen die Chance, maladaptive Bewältigungsstrategien zu überwinden, sich mit den eigenen Fähigkeiten und mit den Menschen der eigenen Umgebung wieder zu verbinden und neue, erfolgreichere Muster der Bewältigung zu lernen (vgl. HÜTHER 2008; FINGERLE 2008).

TEILHABESTREBEN ALS MOTIV UND RESSOURCE

Der Terminus *Teilhabe streben* wurde im Rahmen der vorliegenden Studie zur Bezeichnung eines als Prämisse vorauszusetzenden Ressourcenpotentials für die Arbeit mit Schulverweigerern eingeführt. Die Studie hat gezeigt, dass dieses Potential bei Schulverweigerern als aktivierbare Ressource verfügbar ist. Diese Zuschreibung ergibt sich aus den Ergebnissen im qualitativen und quantitativen Forschungsteil. Sie ist darüber hinaus wissenschaftstheoretisch gut begründet. In verschiedenen empirischen Studien zeigt sich, dass die persönlichen Lebensziele junger Menschen stark mit den im jeweiligen Gesellschaftsbezug anstehenden altersgradierten Entwicklungsaufgaben, Rollenänderungen und institutionellen Übergängen korrespondieren (z.B. KLACZYNSKI u. REESE 1991). Die Alterstrukturierung der Entwicklungsaufgaben dient dabei als Planungs- und Bewältigungsgerüst (HECKHAUSEN 1999). Die Schulabsentismusforschung macht deutlich, dass die meisten Schulverweigerer es bedauern, den Schulbesuch abgebrochen zu haben, weil sie sich der damit verbundenen schlechteren Arbeitsmarkt- und Berufschancen sehr bewusst sind. Ihre Zukunftswünsche unterscheiden sich nicht von denen anderer Jugendlicher. Auch dies konnte im Rahmen der vorliegenden Studie erneut gezeigt werden. Das Verfehlen des Entwicklungsziels *Abschluss der Schule* geht mit starken Einbußen im Selbstwertgefühl einher, während die

positive Annäherung daran eine Zunahme der Zufriedenheit mit sich selbst nach sich zieht (vgl. PINQUART et al. 2004; OEHME 2007). Auch dieser Zusammenhang wurde durch die Studie erneut nachgewiesen. Im Scheitern an der gesellschaftlich definierten Aufgabe einen Schulabschluss zu erreichen, liegt mehr, als eine formale Zugangshürde zur Ausbildung und Berufswelt. Mit dem nicht erreichten Schulabschluss verbinden sich tiefe Zweifel an der eigenen Befähigung, im weiteren Leben zu bestehen, und an der Rolle als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft.

Die Studie zeigt in beiden Forschungsteilen, dass die jungen Menschen ernsthaft um gute Ergebnisse ihrer Anstrengungen bemüht sind. Sie wissen, dass es hierbei in hohem Maß auf sie selbst ankommt. Die Selbstwirksamkeit stellt eine zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Anforderungen dar. Unabhängig vom tatsächlichen Fähigkeitsniveau kommt es auf die subjektive Überzeugung an, die eigenen Fähigkeiten sinnvoll und zielgerichtet einsetzen und die geforderten Kompetenzen auf diesem Weg aufbauen zu können (vgl. BANDURA 1997). Es konnte nachgewiesen werden, dass die soziale Unterstützung beim Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugung einen bedeutsamen Stellenwert besitzt. Hierbei kommt es insbesondere darauf an, den hohen Schulerfolgswert, der als Operationalisierung des Teilhabestrebens angenommen werden kann, durch die Förderung einer konsistenten Schulerfolgserwartung zu unterstützen. Dies kann nur im ersten Schritt durch positives Zutrauen und guten Zuspruch geschehen. Das Zutrauen muss durch die realistische Erfahrung, mithilfe der eigenen Ressourcen erfolgreich an der Bewältigung der anstehenden Entwicklungsaufgabe zu arbeiten, gestärkt werden.

Eine streng ressourcenorientierte Arbeit mit Schulverweigerern ist mit einer Änderung der Perspektive verbunden. Es wird nicht nach den Gründen des bisherigen Scheiterns gefragt. Stattdessen wird dem bisherigen Scheitern der Entwurf einer positiveren Zukunft gegenübergestellt. Darauf bezogen werden ermutigende, aktivierende Signale gegeben, die durch konkrete Erfahrungen des Gelingens unterlegt werden müssen. Diese Erfahrungen sollen dem jungen Menschen zeigen, dass sein erneuter Versuch, die bisher nicht abgeschlossene Entwicklungsaufgabe zu bewältigen, eine realistische Chance hat. Die Frage ist also nicht: Warum hat etwas nicht funktioniert? Sondern: Wie könnte es sein? Was gelingt? Warum gelingt es? Die Studie hat gezeigt,

dass eine solche Änderung in der Fragerichtung sich den jungen Menschen vermitteln lässt und von ihnen positiv rezipiert wird: „Jemand glaubte an mich.“

Die Ergebnisse der Studie zum Teilhabestreben tragen zur aktuellen Inklusionsdebatte bei. Die Studie erbringt den Nachweis, dass die gesellschaftliche Teilhabe ein vorauszusetzendes Ziel junger Menschen ist. Damit unterstützt sie den Grundgedanken des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Danach ist jeder Mensch zu jeder Zeit Teil der Gesellschaft, und muss nicht erst integriert oder re-integriert werden. Die Verantwortung zur Anpassungsleistung liegt nicht bei dem Menschen, der durch die Umstände in der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft behindert ist. Vielmehr liegt es an der Gesellschaft sich anzupassen.

Das Teilhabestreben bezeichnet demnach die Zuschreibung einer Zielsetzung, mit der das Individuum einer gesellschaftlichen Bezugsnorm entspricht.

MOTIV UND MOTIVATION

Die Befragten der Studie melden - trotz überwiegend fremdbestimmter Zugangswege - eine hohe Eingangsmotivation zurück. Differenziert man diesen Wert und bringt ihn in Bezug zu einem für den Lernprozess ermittelten Motivationsindex, ergibt sich, dass die zu Beginn besonders hoch motivierten Jugendlichen in ihrer Motivation nachlassen, während die zu Beginn schwach motivierten ihre Motivation steigern. Zugleich geben die jungen Leute ihre eigene Motivation als einen herausragenden Wirkfaktor für die erfolgreiche Bewältigung der Herausforderung *Abschluss der Schule* an. Aus diesen Rückmeldungen lassen sich verschiedene Rückschlüsse ziehen.

- ❑ Es zeigt sich offensichtlich eine für die Befragung wesentliche Trennschärfenproblematik zwischen Motiv und Motivation. Man kann davon ausgehen, dass die retrospektiv befragten jungen Leute auf die Frage nach ihrer Motivation eher Angaben zu ihrem Motiv machen. Hierfür spricht auch die hohe Korrelation zu den ermittelten Werten zum Teilhabestreben.
- ❑ Mit der Herausforderung, der sich die jungen Menschen stellen, lassen sie sich auf einen längerfristigen Prozess ein, in dem sie hart an sich selbst

arbeiten und sich die erforderlichen Kompetenzen durchaus mühsam erarbeiten müssen. Die Studie hat gezeigt, dass sich die Lernenden dessen bewusst sind. Sie haben nicht die Erwartung, ihre Motivation aus der unmittelbaren Auseinandersetzung mit den Inhalten beziehen zu können. In dieser Bereitschaft sind sie unbedingt ernst zu nehmen. Anbietungen durch eine vermeintlich jugendtypische Aufbereitung der Lernmedien könnten eine gegenteilige Wirkung nach sich ziehen (vgl. SPRENGER 2010).

- ❑ Die Studie hat ergeben, dass das Konstrukt des Flow-Erlebens (CSIKSZENTMIHALYI u. AEBLI 2008) nur sehr eingeschränkt auf die Arbeit mit Schulverweigerern beim Nachholen von Schulabschlüssen anwendbar ist.
- ❑ Die Studie hat bestätigt, dass auch eine auf starken Motiven beruhende Motivation äußerer oder innerer Anreize bedarf, um zu einem aktiven zielgerichteten Handeln zu führen. Dieser Handlungsbezug ist situationsabhängig und muss immer wieder aufs Neue bewerkstelligt werden. Diesbezüglich verweist die Studie auf die umfassenden Möglichkeiten und die Notwendigkeiten der sozialen Unterstützung.

SOZIALE UNTERSTÜTZUNG UND SELBSTWIRKSAMKEIT

Ressourcenorientierung bedeutet nicht, die Verantwortlichkeit für die erfolgreiche Bewältigung der anstehenden Herausforderungen auf die jungen Menschen selbst zu verlagern. Sie impliziert im Gegenteil die Aufforderung, die pädagogische Intervention neu daran auszurichten. Es geht also um die Qualität einer notwendigen sozialen Unterstützung, nicht um deren Quantität und keinesfalls um deren Abbau (vgl. OPP u. FINGERLE 2008).

Die vorliegende Studie weist den hohen Stellenwert der sozialen Unterstützung beim Aufbau von Selbstwirksamkeit nach. Die herausfordernde komplexe Aufgabenstellung *Abschluss der Schule* bildet hierfür einen sehr geeigneten Hintergrund. Mit ihr verbindet sich, wie gezeigt werden konnte, eine attraktive und von der Gesellschaft erwartete Zielsetzung, die darüber hinaus gesellschaftlich anschlussfähig ist.

Weil die soziale Unterstützung und die Selbstwirksamkeit durchaus sich gegenseitig ausschließende Aspekte beinhalten können, kommt es darauf an, dass soziale Unterstützung als Hilfe zu eigenständigem Handeln und selbstständiger Bewältigung der anstehenden Aufgabe erlebt wird. Zu diesem pädagogischen Anspruch gibt die Studie eine umfassende Orientierung. Die

Probanden der Studie profitierten im Besonderen von zwei Ausrichtungen der sozialen Unterstützung:

1. „Weiche“ Formen der Unterstützung, etwa in Form einer von Verständnis, Geduld und Ruhe geprägten Begleitung, die Rückhalt gibt und Zutrauen vermittelt.
2. Sachorientierte Unterstützung wie Hilfe bei der Einteilung von Aufgaben oder gute sachkundige Erklärungen.

Die Studie hat darüber hinaus gezeigt, dass die soziale Unterstützung bei der erfolgreichen Lösung einer lebensbedeutsamen Entwicklungsaufgabe das Potential zu tiefgreifenden Nachbesserungen in den erlernten Bewältigungsstrategien junger Menschen beinhaltet, wenn sie sich funktional an den Merkmalen eines sicheren Bindungsverhaltens orientiert (vgl. FINGERLE 2008). Hierzu lassen sich drei konstitutionelle Voraussetzungen benennen:

1. Die soziale Unterstützung hilft, eine Überforderung der Regulierungsfähigkeit des jungen Menschen zu vermeiden.
2. Die soziale Unterstützung fördert die Explorationsfreude des jungen Menschen im Hinblick auf seine Umwelt und auf seine eigenen Fähigkeiten.
3. Die Ziele des so unterstützten Handelns sind gesellschaftlich Anschlussfähig.

Die soziale Unterstützung muss im Spannungsfeld zwischen dem jugendlichem Autonomiestreben und der notwendigen Hilfestellung immer wieder neu ausbalanciert werden. Hierfür haben die jungen Menschen selbst im Rahmen der vorliegenden Studie konkrete Handlungsempfehlungen gegeben:

Anforderungen an soziale Unterstützung	Beispielhafte Möglichkeiten der Intervention
Gibt den Kognitionen der jungen Menschen zum Teilhabestreben eine solide Basis	Falltreue – Hilfe steht nicht aufgrund partieller Schwierigkeiten zur Disposition; Kompetenz – Nachweislich erfolgreiches Hilfesystem; qualifiziertes, motiviertes Personal; Pufferung – sorgfältige Prozessanalyse und Vermeidung „kleiner Stolpersteine“; Priorisierung des Erfolgserlebens; Reduktion – Entkoppelung von verschiedenen Entwicklungsaufgaben (z.B. individuell – sozial); Konzentration – Priorisierung der Entwicklungsaufgabe „Abschluss der Schule“
Fördert maßgeblich die Erfolgszuversicht	Verbalisieren und Begründen eigener Erfolgszuversicht; Information über positives Beispiel anderer; Verbalisieren von Kognitionen zu einer konkret erreichbaren positiven Zukunft; Ausdruck des „Glaubens an die Jugendlichen“, auch wenn aktuelle Entwicklungen dem zeitweise entgegenstehen
Wird als wirksam für die eigenen Ziele erlebt	Anknüpfung an das verfügbare Leistungspotential; Priorisierung von Stärken und Ressourcen; Aufteilung komplexer Aufgaben in kleinschrittige transparente Teilziele; Individualisierte Messung und Rückmeldung von Leistungsfortschritten; Offenes wertungsfreies Ansprechen von Problembereichen Zuverlässige, gute Erreichbarkeit
Gewährt Rückhalt	Freundlichkeit und respektvoller Umgang; Verständnis, Geduld, Ruhe in der Begleitung; Voraussetzungsarme Gewährung der Hilfe; Verzicht auf defizitorientierte Eingangsdiagnostik; Toleranz gegenüber der Fremdattribution von Misserfolgen (insbesondere am Anfang von Förderprozessen); Fehlerfreundlichkeit - Fehler als Lerngelegenheit; Verzicht auf nicht ausdrücklich erwünschten Druck
Vermittelt glaubhaftes Interesse an der Person und Anteilnahme an ihren Problemen	Den jungen Menschen ernst nehmen; Partizipation an allen, ihn betreffenden Entscheidungen; Transparenz aller Absprachen im Hilfesystem (z.B. Berichterstattungen urschriftlich an den jungen Menschen selbst);
Attribuiert Erfolge als Leistung der jungen Menschen	Monitoring im Förderprozess – kontinuierliche, kleinschrittige Erfassung von Fortschritten und Rückmeldung an den jungen Menschen
Vermittelt sich durch positive soziale Resonanz	Freundliches aktives Interesse an den Zielen des jungen Menschen; Glaubwürdige Freude über seine Erfolge
Ermutigt zu selbstbestimmten Entscheidungen	Ermunterung und Raum, sich über die eigenen Möglichkeiten und Grenzen klar zu werden; Transparenz hinsichtlich aller Anforderungen und Information über verschiedene Strategien; Sachorientierung und wertungsfreie Beratung
Hilft zu realistischer Zielfindung	Kleinschrittiges Aufteilen komplexer Herausforderung und Operationalisieren in handhabbaren Zielen;
Gibt Rückmeldungen zu Leistungsfortschritten	Individualisierte Messung und Rückmeldung von Leistungsfortschritten; Offenes wertungsfreies Ansprechen von Problembereichen Zuverlässige, gute Erreichbarkeit

Tabelle 43: Handlungsempfehlungen der Befragten zur Art der sozialen Unterstützung

Damit die soziale Unterstützung innerhalb des beschriebenen Spannungsfeldes zu selbstwirksamem Handeln befähigen kann, muss sie gegenüber dem Empfänger legitimiert sein. Hierzu lassen sich aus den Ergebnissen der Studie zwei förderliche Bedingungen ableiten:

1. Die Grundlage einer positiven emotionalen Beziehung. Sie legitimiert auch ein partiell übergriffiges Verhalten, was häufig erst im Nachhinein positiv bewertet wird (z.B. wenn die Freundin massiven Druck ausübt, das eigene Ziel nicht aufzugeben).
2. Eine betont sachorientierte, freundliche aber durchaus distanzierte Unterstützung, die offen auf die Aktivierung der eigenen Kräfte und die Befähigung, es selbst zu tun, ausgerichtet ist.

Die positive Wirkung beider Formen der sozialen Unterstützung konnten durch die Studie nachgewiesen werden. Dabei wurde deutlich, dass diese Qualität der Beziehung einen höheren Stellenwert hat, als die unmittelbare räumliche Nähe. Trotz der erheblichen Distanz maßen die Teilnehmer der quantitativen und qualitativen Befragungen der freundlichen, Rückhalt gebenden Haltung der Lehrkräfte, ihrer Fachkompetenz und Erreichbarkeit größte Bedeutung zu. Die Distanzbeziehung der Flex-Fernschule stellt eine gute Möglichkeit dar, das Spannungsfeld von sozialer Unterstützung und Selbstwirksamkeit angemessen auszubalancieren. Diese besondere Form der Unterstützung ermöglicht selbstwirksame Erfahrungen, indem die Handlungsanlässe sorgfältig inszeniert und fürsorglich freundlich begleitet werden.

Die Studie hat gezeigt, dass die Kombination aus sozialer Unterstützung durch bedeutsame Personen im Umfeld der jungen Menschen und sachorientierter, kompetenter und freundlicher Unterstützung im Rahmen einer Distanzbeziehung dazu geeignet ist, trotz der ganz erheblichen Fremdeinwirkung zur Erfahrung von Selbstwirksamkeit beizutragen. 97 Prozent der Befragten schreiben sich selbst und den eigenen Anstrengungen die größte Bedeutung für den persönlichen Erfolg zu.

5.4 Schlussfolgerungen und Ausblick

„Wenn meine Probleme und Ängste von den Lehrern und von meinem Vater ernst genommen worden wären, statt mich mit aller Macht zur Schule zu ‚prügeln‘ ... Man hätte vielleicht ganz am Anfang und gemeinsam nach einer Lösung suchen sollen, bevor die Probleme und Ängste dermaßen groß wurden, dass der Gang zur Schule für mich irgendwann unmöglich war.“

Die Aussage unterstreicht die Feststellung der Studie, dass sich die jungen Menschen zur Bewältigung persönlicher Probleme, die sich in der Schule niederschlagen, soziale Unterstützung in der Schule und im persönlichen Umfeld wünschen. Bleibt diese Unterstützung aus, wird dies als Zurückweisung der eigenen Person erlebt. Wird innerhalb hierarchischer Strukturen zusätzlicher Druck ausgeübt, überfordert das die selbstregulatorischen Fähigkeiten der jungen Menschen und führt zu Verzweiflung, passivem Rückzugsverhalten und Resignation.

Übereinstimmend zeigen alle neueren Studien zum Schulabsentismus die Notwendigkeit, die Situationen individuell unter Würdigung der Gesamtumstände innerhalb der relevanten Systeme zu bewerten. Die jungen Menschen sind Spezialisten für ihre eigene Situation. Mit ihnen müssen die Ziele, Wege und Teilergebnisse einer Unterstützung immer wieder beurteilt und gegebenenfalls modifiziert werden (vgl. OEHME 2007).

Der Schule als bedeutsamstem Sozialisationsraum neben der Familie und der Peergroup fällt hier eine vermutlich unterschätzte Aufgabe zu. Verschiedene Studien zur Resilienz zeigen, dass neben verlässlichen Verwandten und Freunden insbesondere Lehrer, die sich interessieren und die individuell zur Leistung herausfordern, ohne zu überfordern, als positives Rollenmodell dienen und darüber zur Stärkung der persönlichen Bewältigungskompetenz beitragen. Eine Schule sollte als eine zweite Heimat erlebt werden, in der negative Voraussetzungen in der Familie ausgeglichen werden können. Die Schulaktivitäten sollten die Selbstwirksamkeit stärken und durch Hilfe bei der Verwirklichung wichtiger Entwicklungs- oder Berufsziele die Anschlussfähigkeit gewährleisten (vgl. WERNER 2008).

Die Studie zeigt junge Menschen, die sich die Schule als einen Ort wünschen, an dem sie mit ihrer ganzen Person wahrgenommen, ernst genommen und auch in nicht schulischen Belangen in angemessener Weise unterstützt werden. Wenn die kognitive oder soziale Entwicklung eines jungen Menschen nicht den altersbestimmten Normen entspricht und somit auf defizitäre außerschulische Sozialisationsbedingungen oder individuelle Benachteiligungen hinweist, muss die Schule eine kompensatorische Funktion übernehmen (vgl. CORTINA u. KÖLLER 2008).

Förderlich ist eine erzieherische Haltung, die nicht fremdbestimmt, sondern sich vielmehr für die Person interessiert und deshalb versucht, zu verstehen und sich als Begleiter bei den Problemlösungsversuchen des jungen Menschen sieht (vgl. BAURIEDL 2007). Schüler, die ihre Schule als unterstützend erleben und davon überzeugt sind, dass diese am Lernfortschritt des Einzelnen interessiert ist, zeigen in Übereinstimmung verschiedener Studien eine signifikante Zunahme des Selbstwertgefühls und einen deutlichen Rückgang depressiver Symptome (z.B. ROESER u. ECCLES 1998).

Die Studie hat sich aus der Perspektive der Erziehungshilfe mit einer Zielgruppe beschäftigt, die einer Förderung im regulären Schulsystem zum Zeitpunkt der Aufnahme der Förderung vollständig enthoben schien und teilweise seit mehreren Jahren keine Schule mehr besucht hatte. Sie bezieht sich auf ein Erziehungshilfeangebot, welches der gängigen Vorstellung, die Beziehung zwischen den pädagogischen Mitarbeitern der Einrichtungen und der jungen Menschen entfalte aus sich heraus eine heilende Wirkung, ein stärker am Thema oder Gegenstand orientiertes Beziehungskonzept gegenüberstellt. Dieses Angebot wurde als Reaktion auf eine Mangelsituation in der stationären Erziehungshilfe entwickelt. In der Altersgruppe der 15- bis 18-jährigen kommen auf eine erfolgreich abgeschlossene Maßnahme zwei vorzeitige Abbrüche. Die auf das Thema *Abschluss der Schule* bezogene Förderung durch die Flex-Fernschule wird im jeweiligen Lebenszusammenhang unter Einbeziehung bedeutsamer Beziehungspersonen (ROGERS 1997) durchgeführt. Sie ist in mehrfacher Hinsicht anschlussfähig an die Situation der Betroffenen:

- ❑ Sie spricht das Autonomiestreben der jungen Menschen als Ressource an, auch wenn dies seiner Erscheinungsform nach übersteigert erscheint.

- ❑ Sie unterstützt das Teilhabestreben der jungen Menschen – operationalisiert durch den *Abschluss der Schule* - mit einem realistischen Förderangebot, welches von vorne herein signalisiert, sich auf die individuellen Lebens- und Lernbedingungen einstellen zu wollen.
- ❑ Sie ermöglicht den jungen Menschen den *Abschluss der Schule* oder die Rückkehr in die Regelschule.

Die Förderung ergänzt die im Lebenszusammenhang gewährte und auf einer emotionalen Beziehung basierende soziale Unterstützung durch ein freundliches, aber distanziertes und betont sachorientiertes Beziehungsangebot. Die Teilnehmer hatten zum Zeitpunkt der Befragung mindestens drei Monate an der Förderung teilgenommen. Sie befanden sich entweder noch im Förderprozess oder hatten diesen überwiegend erfolgreich mit einem Schulabschluss beendet, nur wenige vorzeitig. Als generalisierte Erfolgskriterien meldeten die Befragten eine sehr große Zufriedenheit und meist sehr optimistische Einschätzungen hinsichtlich der eigenen Zukunft zurück.

Die Studie knüpft an den aktuellen Stand der Schulabsentismusforschung an. Das Forschungsinteresse galt den Ursachen des Gelingens. Gefragt wurde nach verfügbaren und entwickelbaren Ressourcen, die einen Förderprozess unterstützen und eine nachhaltige Förderung der persönlichen Bewältigungskompetenz unterstützen können. Der Fokus wurde hierbei auf das jugendliche *Teilhabestreben, die Motivation, die Selbstwirksamkeit und die soziale Unterstützung* gerichtet. Die Sichtweise der Betroffenen wurde durch qualitative und quantitative Verfahren erhoben, deren Ergebnisse sich überwiegend gegenseitig bestätigen und veranschaulichen. In der Summe wurden die aus dem Vorverständnis abgeleiteten Annahmen durch die Untersuchung bestätigt. Die Befragungen verdeutlichen den Stellenwert und Zusammenhang der im Theorieteil der Arbeit getrennt betrachteten Konstrukte, wie nachfolgende Grafik verdeutlicht.

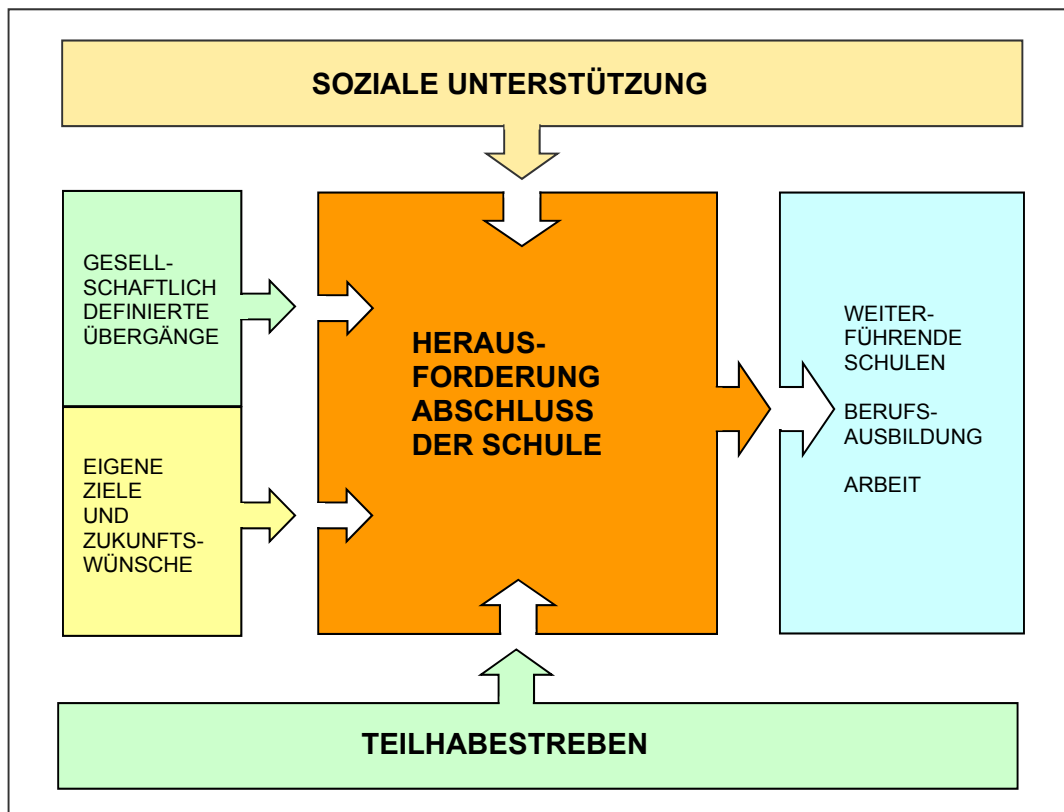


Abbildung 78: Multiple Anschlussfähigkeit der lebensbedeutsamen Entwicklungsaufgabe „Abschluss der Schule“

Die Abbildung zeigt die mehrdimensionale Anschlussfähigkeit der lebensbedeutsamen Entwicklungsaufgabe *Abschluss der Schule*. Diese leitet sich ab aus gesellschaftlich vorgegebenen sozialen Übergängen. In Übereinstimmung entwicklungsspsychologischer Studien im Kulturvergleich zeigt sich durchgängig, dass die Ziele und Zukunftswünsche junger Menschen hochgradig mit diesen Vorgaben korrelieren (z.B. JOHN 2005, REINDERS 2004). Aus ihnen speist sich das Ressourcenpotential Teilhabestreben als Motiv. Das Teilhabestreben wird im Übergang von Schule und Ausbildung über den Schulerfolg operationalisiert. Der *Abschluss der Schule* stellt somit eine komplexe lebensbedeutsame Herausforderung dar, die ohne soziale Unterstützung kaum bewältigt werden kann. Die Bewältigung dieser Aufgabe legitimiert die soziale Unterstützung in der Wahrnehmung der um Autonomie ringenden jungen Menschen. Daher bietet sie sich als Gegenstand der Förderung im Rahmen einer sozialen Nische an, in welcher grundlegende Muster des Fühlens, Denkens und Handelns neu ausgerichtet werden können (vgl. FINGERLE 2008; HÜTHER 2008). Wesentliches Kriterium einer dergestaltigen heilpädagogischen Förderung ist die in vieler Hinsicht gegebene soziale Anschlussfähigkeit.

Als zentrale Ergebnisse der Studie können gesehen werden:

- ❑ Die Schulverweigerung wurde unter verschiedenen Blickwinkeln als jugendliches Bewältigungshandeln identifiziert und damit seiner stigmatisierenden Konnotation enthoben.
- ❑ Der neu eingeführte Terminus Teilhabestreben wurde durch die Untersuchungsergebnisse untermauert. Das Teilhabestreben wurde als verfügbares Ressourcenpotential für die Arbeit mit Schulverweigerern bestätigt.
- ❑ Die Beziehungsgestaltung in den Hilfen zur Erziehung darf kein Glücksfall sein. Wesentlich ist eine themenbezogene Klärung der Rolle, die in der Arbeit mit Jugendlichen immer auf die gesellschaftliche Anschlussfähigkeit gerichtet sein sollte.
- ❑ Die Hilfe bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe *Abschluss der Schule* thematisiert Schule als Inhalt heilpädagogischer Förderung. Die Priorisierung dieser Perspektive ist sinnvoll, weil
 - damit eine lebensbedeutsame Herausforderung zur Grundlage der Erfahrung von Selbstwirksamkeit gemacht wird und
 - die Entwicklungsaufgabe *Abschluss der Schule* an ein begrenztes Zeitfenster gebunden ist, während die Entwicklung persönlicher Kompetenzen ein lebenslang virulentes Thema bleibt,
 - dies hochgradig anschlussfähig an die Themen und Ziele der jungen Menschen ist,
 - es Anlass und Inhalt für eine soziale Unterstützung im jeweiligen Lebensumfeld ist, die auch nach Abschluss der Förderung weiter zur Verfügung steht,
 - ein hoch risikobehafteter Bereich durch erfolgreiche Bewältigung zu einer Stärkung verfügbarer Ressourcen beiträgt.
- ❑ Die jungen Menschen lassen eine große Ernsthaftigkeit im Hinblick auf die zu bewältigende Entwicklungsaufgabe *Abschluss der Schule* erkennen. Dieser Haltung entspricht das Bedürfnis, sich ernst genommen zu fühlen.

WEITERER FORSCHUNGSBEDARF

Die vorliegende Studie liefert erstmals aus der Perspektive der Erziehungshilfe einen Beitrag zur Schulabsentismusforschung. Zu den besonderen Merkmalen der Erziehungshilfe gehören in diesem Zusammenhang:

- ❑ Die Ausrichtung der Hilfe am individuellen Hilfebedarf
- ❑ Ein umfassendes Hilfeverständnis mit Aneignung originär schulischer Aufgaben als Inhalt heilpädagogischer Förderung
- ❑ Die Hinführung zu einem *Abschluss der Schule* als wesentlicher Bestandteil der Hilfeleistung

Die Studie bezieht sich im empirischen Teil auf eine exemplarisch dargestellte Erziehungshilfeeinrichtung (Flex-Fernschule) mit einem sehr spezifischen Profil und in diesem Zusammenhang auf eine relativ kleine Population.

Es ist anzunehmen, dass es unter den flächendeckend arbeitenden Schulverweigererprojekten im deutschsprachigen Raum Einrichtungen gibt, die – bei Verschiedenheit in der Organisationsform – große Schnittmengen in den wesentlichen konzeptionellen Aussagen und Arbeitsweisen aufweisen. Zu nennen wäre hier etwa das schweizerische Modell des *Instituts Beatenberg*, bei dem eine Erziehungshilfeeinrichtung ihre Arbeit unter dem Bildungsgedanken vollständig neu akzentuiert hat (MÜLLER 2010). Auch haben sich in den letzten Jahren zahlreiche private und öffentliche Schulen auf den Weg gemacht und das individuelle selbstbestimmte Lernen zum wesentlichen Bestandteil der schulischen Konzeption erhoben.

Zu wünschen wäre eine Folgestudie, die unter Einbeziehung derartiger Einrichtungen und Schulen an die Ergebnisse dieser Studie anknüpft. Hierbei wäre der Vergleich von Schülergruppen mit und ohne Schulabsentismus besonders interessant. Innerhalb des Schulbereichs sind Vergleichsstudien mit und ohne individuelle Lernformen von Interesse.

Einige Fragerichtungen für die angesprochenen Folgestudien im Bereich der Schulverweigererprojekte und der Schulen:

- ❑ Der Abgleich der eigenen Evaluation mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie
- ❑ Feststellungen zum Stellenwert von Teilhabestreben in den eigenen konzeptionellen Grundlagen
- ❑ Feststellungen zum Stellenwert von Selbstwirksamkeit in den eigenen konzeptionellen Grundlagen und Reflexion der diesbezüglichen Wege der Förderung
- ❑ Aspekte der sozialen Unterstützung innerhalb des Projektes bzw. der Schule
- ❑ Formen und Inhalte der Kooperation im Rahmen der sozialen Unterstützung durch verschiedene Gruppen

Besonders interessant wäre es, eine Vergleichsgruppe einbeziehen zu können, die sich modellhaft an den Ergebnissen der vorgelegten Studie und den ihnen zugrunde liegenden konzeptionellen Ausrichtungen der Flex-Fernschule orientiert.

Ein weiteres Forschungsinteresse bezieht sich unmittelbar auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie. Grundlage der Feststellungen war hier der Impact, also die Ergebnisse aus der subjektiven Perspektive der Probanden. Von hohem gesellschaftlichem Interesse ist daneben der Outcome im Sinne einer volkswirtschaftlichen Effizienzanalyse, wie etwa ENTORF et al. (2010) dies für den Bereich wirksamer Bildungsinvestitionen im Kontext von Kriminalitätsprävention vorgelegt haben (ebenda).

Für die exemplarisch dargestellte Erziehungshilfeeinrichtung (Flex-Fernschule) wäre eine katamnestiche Studie zum längerfristigen Werdegang der Ehemaligen und Absolventen von besonderem Interesse, in welcher sich die Befragten explizit retrospektiv zur Bedeutung der Förderung in ihrem biographischem Zusammenhang äußern. Hierbei könnten aus dem Vergleich derjenigen mit und ohne Abschluss Rückschlüsse auf den tatsächlichen Stellenwert des Schulabschlusses gezogen werden.

Aufgrund zahlreicher Anfragekontakte zu Betroffenen, aus denen heraus es zu keiner Zusammenarbeit kommt, ist eine vergleichende Längsschnittuntersuchung vorstellbar, in deren Rahmen die biographischen Entwicklungen von Probanden mit und ohne Förderung zueinander in Bezug gesetzt werden.

Es ist zu wünschen, dass die aus der Perspektive der Erziehungshilfe durchgeführte Studie über ihren Beitrag zur Schulabsentismusforschung hinaus in der Erziehungshilfe selbst rezipiert wird. Ihre Zuständigkeit für das Thema Schulverweigerung sollte aufgrund der riskanten Entwicklungssituation von Schulverweigerern und der im Rahmen der Erziehungshilfe verfügbaren vielfältigen individuellen Hilfemöglichkeiten stärker akzentuiert werden. Hierzu wäre es notwendig, die Abspaltung der Bildung von ihrem Erziehungsauftrag zu überwinden und schulische Förderung zu einem wesentlichen Inhalt der heilpädagogischen Förderung zu machen.

Die Studie hat für eine Priorisierung der Bildungsperspektive in den Erziehungshilfen gewichtige Argumente geliefert. Die Entwicklungsaufgabe *Abschluss der Schule* ist für die jungen Menschen von hoher Bedeutung und großer Tragweite. Sie ist zugleich nach vielen Seiten hin Anschlussfähig. Aufgrund der hohen Abbruchzahlen im Jugendalter handelt es sich um ein wichtiges Thema der Erziehungshilfe, in welchem dringlicher Forschungsbedarf besteht.

- ❑ Ist-Stand-Erhebung: Welches Beziehungsverständnis und welche Beziehungskonzepte werden in der Praxis stationärer Erziehungshilfe realisiert?
- ❑ Wie weit sind Konzepte zur Beziehung als Instrument der stationären Erziehungshilfe operationalisiert und welche Formen der Qualitätssicherung werden praktiziert?
- ❑ Welchen Stellenwert nehmen themen- oder gegenstandsbezogene Mittler (zum Beispiel Hilfe zum *Abschluss der Schule*) in diesen Konzepten ein?
- ❑ Lässt sich aus dem Vergleich verschiedener Konzeptionen der Beziehungsgestaltung und des Outcomes der Maßnahmen (Ergebnisse, Abbrüche) auf besonders wirksame und daher zu favorisierende Hilfeformen schließen?

Die Erziehungshilfe sieht ihre Aufgabe im Kontext von Schule in der Befähigung zur Schule. Vor diesem Hintergrund betont sie die Entwicklung persönlicher Kompetenzen. Diese Themen bleiben ein Leben lang entwicklungsfähig, während sich das Zeitfenster für die Bewältigung der an soziale Übergänge gebundenen Entwicklungsaufgaben schließt.

Die Studie hat gezeigt, dass

- ❑ die Priorisierung der lebensbedeutsamen Entwicklungsaufgabe *Abschluss der Schule* und
- ❑ eine darauf bezogene Beziehungsdefinition und Beziehungsgestaltung

wirksame Strategien in der Förderung junger Menschen in der Erziehungshilfe darstellen.

Es ist zu wünschen, dass diese Studie Anstoß gibt, diesen Bereich in den Hilfen zur Erziehung weiter zu erforschen und damit einen Beitrag zur Entwicklung der Erziehungshilfe leistet.

ANTONOVSKY, A. (1979): Health, stress, and coping. New perspectives on mental and physical well-being. San Francisco.

ANTONOVSKY, A. (1987): Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. San Francisco. Zitiert nach: Haas, R: Praxis und Verortung einer psychomotorisch orientierten Gesundheitsförderung in: Fischer, K. e.a. (2006): Bewegung in Bildung und Gesundheit. AVMZ der Universität zu Köln.

ANTONOVSKY, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie. Tübingen.

ALEXANDER, P. A. u. JUDY, J. E. (1988): The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

ARNDT, C. et al. (2006): Das Konzept der Verwirklichungschancen (A. Sen). Empirische Operationalisierung im Rahmen der Armuts- und Reichtums-messung. Machbarkeitsstudie. Endbericht an das Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Institut für angewandte Wirtschaftsforschung. Tübingen.

ARNETT, J.J. (1997): Young people's conceptions of the transition to adulthood. Youth u. Society 29, 3 – 23. Zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

ATKINSON, A.B., B. CANTILLON, E. MARLIER, B. NOLAN (2002): Social Indicators: The European Union and Social Inclusion. Oxford, Oxford University Press.

ATTESLANDER, P. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 12. durchgesehene Auflage. Berlin.

BADURA, B. et al. (1987): Leben mit dem Herzinfarkt. Eine sozialepidemiologische Studie. Berlin, Heidelberg, New York.

BANDURA, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review 84, S. 191-215.

BANDURA, A. (1997): Self-Efficacy. The Exercice of control. New Yorck.

BARNES, J.A. (1954): Class and Comittees in a Norwegian Island Parish. In: Human Relations. Nr. 7. 39-58

BARTELHEIMER, P. (2007): Gefährdungen von Teilhabe im Umbruch des deutschen Sozialmodells. In: FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (HRSG.): Fällt die Gesellschaft auseinander? Herausforderungen an die Politik. Berlin.

BAUMERT, J. u. SCHÜMER, G. (2001): Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

BAURIEDEL, Th. (2007): Helfende Beziehung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.). Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Auflage. Zitiert nach: Güntert, F. (2011): Methodisches Handeln. In: FELKA, E. u. HARRE, V. (Hrsg.) (2011): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Baltmannsweiler.

BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt/M.

BECK, U. (HRSG.) (1997): Kinder der Freiheit. Frankfurt/M.

BECKER, H. S. (1963): Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance. New York. Deutsche Ausgabe (1973): Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens. Frankfurt/M.

BECKER-TEXTOR, I. (HRSG.) (2010): Maria Montessori: 10 Grundsätze des Erziehens. 3. Auflage. Freiburg i. Brsg. / Basel / Wien.

BEHRENS, M. (2009). Die Bedeutung von Körper und Bewegung für die kindliche Resilienz. Psychomotorik als Beitrag zum Aufbau des Selbstwertgefühls bei sozial ängstlichen Kindern. Inauguraldissertation. Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln.

BERG, C. A. et al. (1998): A social-contextual model of coping with everyday problems across the lifespan. Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

BERTSCH, N. (2010): Motivationsförderung im Kontext Schulabsentismus. Masterthesis im Kooperationsstudiengang „Master of education of uprooted and excluded children and young people“. Universität Freiburg.

BIPP, T. u. KLEINBECK, U. (2005): Wirkungen von Zielen. In: R. Vollmeyer u. J. Brunstein: Motivationspsychologie und ihre Anwendung (S. 151-167). Stuttgart.

BISCHOF-KÖHLER, D. (1998): Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In: Keller, H. (Hrsg): Handbuch der Kleinkindforschung. Zitiert nach: Fischer, K. (2009): Einführung in die Psychomotorik. 3. Auflage. München Basel.

BOEKAERTS, M. (1998): Do culturally rooted self-construals affect students' conceptualization of control over learning? Educational Psychologist, 33, 87-108.

Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: Where we are today. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

BÖHNKE, P. (2006): Am Rande der Gesellschaft – Risiken sozialer Ausgrenzung. Opladen.

BORTZ, J. u. DÖRING, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften (4. überarb. Aufl.). Heidelberg.

BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard: Soziale Ungleichheiten. Göttingen. S. 183-198, 1983.

BRAUN, K.-H. (2002): Schulverweigerung – eine Herausforderung für die pädagogische und soziale Qualitätsentwicklung der Regelschule. in: Simon, T. u. Uhlig, St. (Hrsg.): Schulverweigerung. Muster – Hypothesen – Handlungsfelder. Opladen.

BUBER, M. (1923): In: Buber, M. (1995) Ich und Du. Mit einem Nachwort von Bernhard Casper. Universal-Bibliothek, Band 9342. Stuttgart.

BUCHKREMER, H. (Hrsg.) (1995): Handbuch Sozialpädagogik. Dimensionen sozialer und gesellschaftlicher Entwicklungen durch Erziehung. Darmstadt

BUCHKREMER, H. (2008): Über die Troika von Individualpädagogik, Sozialpädagogik und Globalpädagogik. In: Buchkremer, H. u. Emmerich, E. (Hrsg.) (2008): Individualpädagogik im internationalen Austausch. Hamburg.

BUNDESANZEIGER (2010): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35 vom 31. Dezember 2008. Bundesanzeiger. Bonn.

BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (2011a): Sozialgesetzbuch. 2. Buch – Grundversicherung für Arbeitssuchende. Internetquelle – Stand 14. August 2011: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_2/index.html

BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (2011b): Sozialgesetzbuch. 3. Buch – Arbeitsförderung. Internetquelle – Stand 16. August 2011: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_3/index.html

BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (2011c): Sozialgesetzbuch. 9. Buch – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Internetquelle – Stand 14. August 2011: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9/index.html

BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ (2011d): Sozialgesetzbuch. 12. Buch – Sozialhilfe. Internetquelle – Stand 28. Juli 2011: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_12/index.html

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (2005): Zweiter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (2008): Dritter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (2010): Sozialgesetzbuch. Achtes Buch: Kinder- und Jugendhilfe. Broschüre als Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung. Berlin.

BUNDESVERWALTUNGSGERICHTSHOF (1998): Urteil vom 26.11.1998. Az. 5 C 38/97, FEVS 49, 487).

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2011): Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949. Internetquelle – Stand 19. Juli 2011. <http://www.bpb.de/nachschlagen/gesetze/grundgesetz/>

CLYNE, M.B. (1969): Schulkrank? Schulverweigern als Folge psychischer Störungen (Englischsprachliches Original: Absent – School Refusal as an Expression of disturbed Family Relationship. London 1966. Übersetzung: Klüwer, W.). Stuttgart.

COBB, S. (1976): Social support as a moderator of live stress. Psychosomatic Medicine, 38, 300 – 314.

COLLINS, A. u. PANCOAST, D.L. (1981): Das soziale Netz der Nachbarschaft als Partner professioneller Hilfe. Freiburg.

COMPAS, B. E. et al. (1999): Getting specific about coping: Effortful and involuntary responses to stress in development. Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

COMPAS, B. E. et al. (2001): Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

CORTINA, K. S. u. KÖLLER, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

COYNE, J.C., DOWNEY, G. (1991): Social factors and psychopathology: Stress, social support, and coping prozess. Zitiert nach: OPP, G. u. FINGERLE, M. (HRSG.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.

CROSSLEY, R. (1997). Gestützte Kommunikation. Ein Trainingsprogramm. Weinheim.

CSIKSZENTMIHALYI, M. u. AEBLI, H. (2008): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langweile: Im Tun aufgehen. 10. Auflage. Stuttgart.

DE BONO, E. (1999): The six thinking hats. Revised and updated edition. London

DECI, E. L. u. RYAN, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New Yorck.

DECI, E. L. u. RYAN, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223-238.

DENZIN, N.K. (1978): The research act. New Yorck. Zitiert nach: MAYRING, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR EVALUATION E.V. (Hrsg.) (2005): Standards für Evaluation. 4. unveränderte Auflage. Mainz.

DEUTSCHER LANDKREISTAG (2002): Positionspapier "Schule und Jugendhilfe". Beschluss des Präsidiums vom 12. November 2002. Berlin.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (Hrsg.) (2011): ICD-10-GM 2011. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision – German Modification. Köln.

DIEKMANN, A. (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg.

DIEWALD, M. (1991): Soziale Beziehungen: Verlust oder Liberalisierung? Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken. Berlin.

DOLL, U. (1991): Schulphobie – eine Untersuchung zu Differenzialdiagnostik und Verlauf (Dissertation). Heidelberg.

ECCLES, J. S. et al. (2004): Schools, academic motivation and stage-environment fit. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

EGGLOFF, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

EHMANN, C. U. RADEMACKER, H. (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Bielefeld.

ENTORF, H. et al. (2010): Unzureichende Bildung: Folgekosten durch Kriminalität. Programm Wirksame Bildungsinvestitionen. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

EPSTEIN, S. (1979): Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie (15-45). In: Filipp (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Stuttgart.

ESSER, K. (2010): Die retrospektive Bewertung der stationären Erziehungshilfe durch ehemalige Kinder und Jugendliche. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Wirkungsorientierung. Dissertation. Universität zu Köln.

ESSER, K. (2011): Zwischen Alptraum und Dankbarkeit. Ehemalige Heimkinder kommen zu Wort. Freiburg i. Brsg.

EXNER, F. (1949): Kriminologie (3. Aufl.). Berlin/Göttingen/Heidelberg.

FEND, H. (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

FELKA, E. u. HARRE, V. (2011): Individualpädagogische Settings: Bausteine, Entwicklungsphasen, Angebotsdesign. In: Felka, E. u. Harre, V. (Hrsg.) (2011): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Baltmannsweiler.

FINGERLE, M. (2008): Der „riskante“ Begriff der Resilienz. Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Fingerle, M. u. Opp, G. (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München.

FISCHER, K. (1996a): Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters. Schorndorf.

FISCHER, K. (1996b): Psychomotorik: Bewegungshandeln als Entwicklungshandeln (26-36). Sportpädagogik 20 (5).

FISCHER, K. (1996c): Körpererfahrung und Identität als Grundbegriffe der Psychomotorik (102-103). Motorik 19 (3).

FISCHER, K. (2000): Psychomotorik und kindliche Entwicklung: Metatheoretische Perspektiven (22-26). Motorik 23 (1).

FISCHER, K. et al. (Hrsg.) (2006): Bewegung in Bildung und Gesundheit. Lemgo.

FISCHER, K. (2001; 2004; 2009): Einführung in die Psychomotorik. 1. - 3. Auflage. München Basel.

FLICK, U. (1991): Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit. Subjektive Theorien und soziale Repräsentation. Heidelberg.

FLICK, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

FLICK, U. et al. (Hrsg.) (2004): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.

FLICK, U. et al. (Hrsg.) (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.

FLICK, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe, 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag

FRANZKE, M. U. OEHME, A. (2002): Schulverweigerung. Wege aus der Begriffskonfusion. in: Behindertenpädagogik, 41. Jahrgang, Heft 1/2002.

FREYBERG, T. u. WOLFF, A. (2004): Strukturelle Verantwortungslosigkeit. Eine interdisziplinäre Fallstudie zur Konfliktgeschichte eines nicht beschulbaren Jugendliche mit Schule und Jugendhilfe, in: Unterricht – für behinderte und nicht behinderte Schülerinnen und Schüler – Materialien zur sonderpädagogischen Förderung. Heft Nr. 10. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.

FUHRER, U. (2008): Die Rolle enger Bindungen und Beziehungen. Zitiert nach: Fischer, K. (2009): Einführung in die Psychomotorik. 3. Auflage. München Basel.

GABRIEL, TH. (2005): Resilienz – Kritik und Perspektiven. Zeitschrift für Pädagogik. Zitiert nach: WEIß, H. (2008): Frühförderung als protektive Maßnahme. In: Opp, G. u. Fingerle, M. (HRSG.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.

GANTER-BÜHRER, G. (1991): Wenn Kinder nein zur Schule sagen. Schul- und Entwicklungsstörung. Problematik der Schulverweigerung. Zürich.

GIORGI, A. (1985): Sketch of a psychological phenomenological method. Zitiert nach: Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.

GOLDSCHMIDT, P. u. WANG, J. (1999): When can schools affect dropout behavior? In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

GOMEZ, R. et al. (1999): Neuroticism and extraversion as predictors of coping styles during early adolescence. Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

GRABER, J. A. u. BROOKS-GUNN, J. (1996): Transition and turning points: Navigating the passage from childhood through adolescence. Zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

GROEBEN, N. (1986): Handeln, tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie: Wissenschaftlicher Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen.

GROEBEN, N. et al. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien – Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjektes. Tübingen.

GRUEHN, S. (1995): Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

GRUHLE, H.W. (1912): Die Ursachen der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität – Studien zur Frage: Milieu oder Anlage, in: LILIENTHAL, K.V. et Al.: Abhandlungen aus dem Gesamtgebiete der Kriminalpsychologie. Berlin.

GRUNDGESETZ FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), in der durch das Gesetz vom 21. Juli 2010 (BGBl. I S. 944) geänderten Fassung

GÜNTERT, F. (2011): Methodisches Handeln. In: Felka, E. u. Harre, V. (Hrsg.) (2011): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Baltmannsweiler.

HAASE, C. M. (2003): Urgent goal striving in the transition from school to vocational education. Zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

HÄDER, M. (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden.

HAHN, K. (1958): Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart.

HARTER, S. (1990): Self and identity development. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

HAVIGHURST, R. (1948): Development tasks and education. Zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

HECKHAUSEN, H. (1966): Die Entwicklung des Erlebens von Erfolg und Misserfolg.. Bild der Wissenschaft Nr. 7, 547-553.

HECKHAUSEN, J. (1999): Developmental regulation in adulthood. Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

HECKHAUSEN, J. (2002): Developmental regulation of life-course transitions: A control theory approach: Zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

HECKHAUSEN, J. u. TOMASIK, M. J. (2002): Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. Zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

HECKNER, T. u. SCHEIWE, N. (1993): Zum Verständnis von Beziehung in einem Erlebnis- und handlungsorientierten Konzept in der Heimerziehung. In: Bauer, H. u. Nickolai, W. (Hrsg.) (1993): Schriften – Studien – Dokumente zur Erlebnispädagogik. Band 9. Lüneburg.

HECKNER, T. (1999): Zwischenbericht zur Durchführung des Flex-Fernschul-Projekts im Rahmen des Modellprogramms der Bundesregierung zur Arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit, 1998 – 2001. Christophorus-Jugendwerk Oberrimsingen.

HECKNER, T. (2000): Konzeption der Flex-Fernschule. Stand – Juli 2000. Christophorus-Jugendwerk Oberrimsingen.

HECKNER, T. (2002): Leitbild der Flex-Fernschule. Stand – Oktober 2002. Christophorus-Jugendwerk Oberrimsingen.

HECKNER, T. (2006): Bildungsverständnis in der Erziehungshilfe. Zum Verhältnis von Erziehungshilfe und Schule. Nicht veröffentlichte Dokumentation. Christophorus-Jugendwerk Oberrimsingen.

HECKNER, T. (2008): Individualpädagogik und soziale Intergration. In: Buchkremer, H. u. Emmerich, E. (Hrsg.) (2008): Individualpädagogik im internationalen Austausch. Hamburg.

HECKNER, T. (2009a): Bildung verleiht Flügel. Individualpädagogik im Kontext formaler Bildungsprozesse. In: Bundesverband Katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e. V. (BVKE) (Hrsg.): Beiträge zur Erziehungshilfe. Heft 35, 77 – 97. Eigenverlag BVKE. Freiburg/Surwold.

HECKNER, T. (2009b): Unveröffentlichte jährlichen Absolventenbefragung. Internes Evaluationsinstrument der Flex-Fernschule 2002 - 2009. Christophorus-Jugendwerk Oberrimsingen.

HECKNER, T. (2009c): Leistungsbeschreibung der Flex-Fernschule – Lernhilfe für junge Menschen, die nicht in einer Schule lernen. Christophorus-Jugendwerk Oberrimsingen.

HEYN, S., SCHNABEL, K.U. u. ROEDER, P.M. (1997): Von der Options- zur Realitätslogik. Stabilität und Wandel berufsbezogener Wertvorstellungen in der Statuspassage Schule – Beruf. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

HILDESCHMIDT, A. et al. (1979): Unregelmäßiger Schulbesuch. Verbreitung, Bedingungen, Interventionsmöglichkeiten. Weinheim/Basel.

HILDESCHMIDT, A. (1995): Schulversagen. In: Oerter u. Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie (3. Aufl.). Weinheim.

HILLENBRAND, C. (1999): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. München / Basel .

HINNE, K. (2002): Gedanken über die Entstehung einer pädagogischen Haltung in der Arbeit mit Schulverweigerern. In: Simon, T. u. Uhlig, S. (Hrsg.): Schulverweigerung. Muster, Hypothesen, Handlungsfelder. Opladen.

HINTE, W. (1992): Erlebnis oder Pädagogik. Zum Dilemma professioneller Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern. In: Maaß, V. (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der Erziehungshilfe. Tagungsdokumentation. Rendsburg.

HÖLZL, H., KNAB, E. et al. (Hrsg.): Fachübergreifend helfen. Kinder- und Jugendpsychiatrie in der Erziehungshilfe. Freiburg.

HÜTHER, G. (2008): Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse: In: Opp, G. u. Fingerle, M. (HRSG.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.

HÜTHER, G. (2011): Was wir sind und was wir sein könnten. Frankfurt. Fischer.

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (2011): Bildungsmonitor 2011 – Fortschritte auf dem Weg zu mehr Wachstum und Gerechtigkeit. Köln.

INSTITUT FÜR KINDER- UND JUGENDHILFE (IKJ) (2007): EVAS Gesamtdatenbericht 2007. Mainz.

INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG (ISF) (2006): Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU/PIRLS). Dortmund.

JERUSALEM, M. (1990): Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben. Göttingen.

JERUSALEM, M. (2006): Selbstwirksamkeit fördern durch Vermittlung von Erfolgserfahrungen. Konzepte und Materialien / Instrumente zu den Veranstaltungen im Rahmen der Fortbildungsreihe des Netzwerkes „Lebenslanges Lernen in der beruflichen Integrationsförderung des Landes Bremen“. Bremen.

JOHN, S. (HRSG.) (2005): Der DJI-Jugendsurvey. Ergebnisse der 3. Erhebungswelle. Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

KADE, J. (2005): Autonomie und System. Zum Wandel der gesellschaftlichen Form des Lernens Erwachsener. Hessische Blätter für Volksbildung 1, 16 - 25

KELLER, G. (2008): Ich will nicht lernen! Motivationsförderung in Elternhaus und Schule. 3. überarbeitete Auflage. Bern.

KENNEDY, A. et al.. (2007): The effectiveness and cost effectiveness of a national lay-led self care support programme for patients with long-term conditions: a pragmatic randomised controlled trial (Journal of Epidemiology and Community Health).

KEOGH, B.K., WEISNER, T. (1993): An ecocultural perspective on risk and protective factors in children's development: Implications for learning disabilities. Zitiert nach: Opp, G. u. Fingerle, M. (Hrsg.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.

KEUPP, H. (1996): Aufwachsen in der Postmoderne. Riskanter werdende Chancen für Kinder und Jugendliche. Zitiert nach: Opp, G. u. Fingerle, M. (Hrsg.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.

KEUPP, H. (1987): Psychosoziale Praxis im gesellschaftlichen Umbruch. Sieben Essays. Bonn.

KIMMEL, D. C. u. WEINER, I. B. (1995): Adolescence: A developmental transition. Zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

KIRCHHOFF, S. et al. (2006): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion, Auswertung. Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften.

KLACZYNSKI, P. A. u. REESE H. W. (1991): Educational trajectory and action orientation: Grade and track differences. Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

KLATETZKI, T. (1993): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Bielefeld.

KLAUER, K.J. (1963): Das Schulbesuchsverhalten bei Volks- und Hilfsschulkindern. Eine vergleichende Untersuchung. Heilpädagogische Schriftenreihe. Ratingen.

KLAWE, W. u. BRÄUER, W. (2001): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. 2. Aufl. Weinheim.

KLAWE, W. (2007): Jugendliche in Individualpädagogischen Maßnahmen. Evaluationsstudie im Auftrag des AIM e. V., Köln/Hamburg

KLAWE, W. (2010): Verläufe und Wirkfaktoren Individualpädagogischer Maßnahmen. Eine explorativ-rekonstruktive Studie im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e.V. Köln.

KLEIN, J., ARNOLD, J., MACSENAERE, M. (2011): InHAus – Individualpädagogische Hilfen im Ausland: Evaluation, Effektivität, Effizienz. Freiburg i. Brsg.

KLEINING, G. (1982): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. Zitiert nach: Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.

KLEIST, F (1930): Was geht uns der Schulschwänzer an? In: Oesterreich, P. (Hrsg.) (1930): Die neue Erziehung. Monatsschrift für entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik. XII Jahrgang. Jena.

KLEMENZ, B. (2003): Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen. Tübingen.

KLESSINGER, KNAB, MACSENAERE U. WESTERBARKEI (2000): Würzburger Jugendhilfe Evaluationsstudie (WJE). Die Wirksamkeit von heilpädagogischtherapeutischen Hilfen. Herausgeber: Überregionales Beratungs- und Behandlungszentrum Sankt Joseph. Würzburg.

KLUSMANN, D. (1989): Methoden zur Untersuchung sozialer Unterstützung und persönlicher Netzwerke. In: Angermeyer, M.C.; Klusmann, D. (Hrsg.): Soziales Netzwerk. Ein neues Konzept für die Psychiatrie. Berlin.

KNAB, E. u. MACSENAERE, M. (1997). Die Jugendhilfe-Effekte-Studie. Jugendwohl, 78, 5, 201-209.

KNAB, E. u. MACSENAERE, M. (Hrsg.) (1998). Heimerziehung als Lebenshilfe. Europäische Studien zu Jugendhilfe, Bd. 2, Mainz

KNAB, E. u. MACSENAERE, M. (1999). Jugendhilfe-Effekte-Studie (JES) - Evaluation verschiedener erzieherischer Hilfen. Forum Erziehungshilfen, 4, 1, 36-39

KNAB, E., (1999): Sport in der Heimerziehung. Frankfurt.

KNAB, E. u. MACSENAERE, M. (1999): Zwischenbericht zum Praxisforschungsprojekt „Effekte ausgewählter Formen der Erziehungshilfe (innerhalb und außerhalb der Familie) bei verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen.

KNAB, E. et al. (2000): Praxisforschungsprojekt Erfolg und Misserfolg in der Heimerziehung – Eine katamnestiche Befragung ehemaliger Heimbewohner. Karlsruhe. Landeswohlfahrtsverband Baden.

KNAB, E. (2004): Historische Entwicklung der Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS). In: Knab, E. u. Macsenaere, M. (Hrsg.). Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS). Eine Einführung (10-13). Freiburg i.B.

KOGLIN, U. u. PETERMANN, F. (2006): Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung der sozial emotionalen Kompetenz. Göttingen.

KÖLLER, O. (1998): Zielorientierung und schulisches Lernen. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

KÖLLER, O., BAUMERT, J. u. SCHNABEL, K. (2000): Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik. Längsschnittanalysen in den Sekundarstufen I und II. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

KORNMAN, R. (1980): Schulschwänzen. Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungsbedürftiger Unterrichtsqualität? in: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 27. Jahrgang. München. Basel.

KRACKE u. HECKHAUSEN (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

KRUPITSCHKA, M. (1990): Selbstbild und Schulleistung. Salzburg.

KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (2011a): Bildungsplan für die Realschulen in Baden-Württemberg. Internetquelle – Stand 24. Juli 2011. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz/realschule

KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (2011b): Bildungsplan für die Schulen für Erziehungshilfe in Baden-Württemberg. Internetquelle – Stand 24. Juli 2011. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/SoSch/BP_Erziehungshilfe_2010.pdf

KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994. Internetquelle – Stand 26. Juli 2011: <http://www.kmk.org/doc/beschl/sopae94.pdf> (Stand 01/2004)

LAIREITER, A. u. LETTNER, K. (1993): Belastende Aspekte sozialer Netzwerke und sozialer Unterstützung. Ein Überblick über den Phänomenbereich und die Methodik. In: Laireiter, A. (Hrsg.): Soziales Netzwerk und Soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde. Bern.

LAND BADEN-WÜRTTEMBERG (2011): Schulgesetz für Baden-Württemberg in der Fassung vom 1. August 1983. Internetquelle – Stand 22. Juli 2011: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true>

LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BW (2011): Verfassung des Landes Baden-Württemberg vom 11. November 1953. Internetquelle - Stand 19. Juli 2011: <http://www.lpb-bw.de/bwverf/bwverf.htm>

LAMNEK, S. (1989): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Zitiert nach: Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.

LAMNEK, S. (2005). Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage, Weinheim.

LAND BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2004): Bildungsplan 2004. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart

LAND BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2010): Bildungsplan 2010. Schule für Erziehungshilfe. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart

LAND BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2011): Schulgesetz für Baden-Württemberg. Internetquelle: Landesrecht BW. Bürgerservice. Dokumententyp: Gesetz. Gliederungsnummer 2200. 25. August 2011.

LANDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG BW (2011): Broschüre zur Landesverfassung des Landes Baden-Württemberg. Stuttgart

LAUCHT, M. et al. (1997): Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. Zeitschrift

für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Heft 29. 260 – 270.

LEITNER, A. (2010): Handbuch der integrativen Therapie. Wien. New Yorck.

LERNER, R. M. et al. (1996): Continuity and discontinuity across the transition of early adolescence. Zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

LINK, M. (1995): Schulversagen. Ursachen verstehen, gezielt helfen. Reinbek.

LÖSEL, F. u. BENDER, D. (1996): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklungspsychopathologie. Zitiert nach: Opp, G. u. Fingerle, M. (HRSG.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.

LOTZGESELLE, M. (1988): Schulphobisches Verhalten. Auswertung von Verläufen (Dissertation). Göttingen.

LÜCKING, CHR. (2006): Definitionen zum Selbstkonzept in tabellarischer Übersicht. in: Reichenbach, C.: Nicht veröffentlichtes Manuskript zur Arbeit mit diagnostischen Inventaren. Heilpädagogische Fakultät der Universität zu Köln.

MARCUS, A. et al. (1993): Beurteilung des Funktionsniveaus bei Kindern und Jugendlichen mit psychischen Störungen. In: Kindheit und Entwicklung. Heft 2. 166 – 172. Göttingen.

MAYRING, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.

MAYRING, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel.

MEIJER, C. et al. (Hrsg.) (2003): Sonderpädagogische Förderung in Europa. Thematische Publikation. Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung. Brüssel.

MIETZEL, G. (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. 4. Aufl. Weinheim. Zitiert nach: Fischer, K. (2009): Einführung in die Psychomotorik. 3. Auflage. München Basel.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2004): Bildung stärkt Menschen. Bildungsplan 2004.

MISCHEL, W. (1976): Introduction to Personality. New Yorck. Zitiert nach: Pscherer J., (2003): Der Boden des Alkoholverzichts. Dissertation an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

MOOS, M. u. MÜLLER, H. (2007): Einführung und Arbeitshilfe zur Eingliederung nach § 35a SGB VIII. Institut für sozialpädagogische Forschung. Mainz.

- MÜLLER, A. (2010): Mehr Ausbrüten, weniger Gackern. Denn Lernen heißt: Freude am Umgang mit Widerständen. Bern
- MUNSCH, C. (2006): Wirkungen erzieherischer Hilfen aus Nutzersicht. in: Wirkungsorientierte Jugendhilfe Bd. 01. Beiträge zur Wirkungsorientierung erzieherischer Hilfen, Hrsg. Institut für soziale Arbeit (ISA) Münster
- MUTZECK, W. (1988): Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag. Weinheim.
- MUTZECK, W. (2000): Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn.
- NESTMANN, F. (1988): Die alltäglichen Helfer. Theorien sozialer Unterstützung und eine Untersuchung alltäglicher Helfer aus vier Dienstleistungsberufen. Berlin.
- NEUBAUER, W. (1976): Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter. München.
- NEUKÄTER, H. u. RICKING, H. (1997): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand, in: Goetze, H. (Hrsg.): Heilpädagogische Forschung, Band 23, Heft 2, Potsdam
- NEUMANN, F. (HRSG.) (1977): Handbuch politische Theorien und Ideologien. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baden-Baden.
- NISSEN, G. (1977): Psychopathologie des Kindesalters, Darmstadt
- NITZSCHMANN, K. (2000): Verweigerung macht Sinn – Schulvermeiden und Weglaufen als Selbstfindung, Frankfurt
- NOHL, A.-M. (2006): Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biographischer Wandlungsprozess in unterschiedlichen Lebensaltern. in: Zeitschrift für Pädagogik 52, 91 - 107
- NOWAK S. (2001): Schulverweigerung – Zur Qualität von Schule und Sozialarbeit. in: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW) (Hrsg.) (2001) Im Fokus. Eigenverlag BAG JAW. Bonn.
- NURMI, J.-E. et al. (1999): Future oriented interests. Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.
- NURMI, J.-E. u. SALMELA-ARO, K. (2002): Goal construction, reconstruction and depressive symptoms in a life-span context: The transition from school to work. Zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

NURMI, J.-E. (2004): Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment and reflection. Zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

OEHME, A.: Schulverweigerung – Empirische Befunde der wissenschaftlichen Begleitung, in: Mutzeck, W. e.a. (Hrsg.): Umgang mit Schulverweigerung – Grundlagen und Praxisberichte für Schule und Sozialarbeit, Weinheim 2004

OEHME, A.: Schulverweigerung – Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus, Hamburg 2007

OELSNER, W.; LEHMKUHL, G. (2002): Schulangst. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Düsseldorf.

OPP, G. u. PUHR, K. (2003): Schule aus fürsorgliche Gemeinschaft. In: Opp, G. (Hrsg.): Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn.

OPP, G. u. FINGERLE, M. (HRSG.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.

ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (OECD) (2010): Pisa-Studie 2010. Paris.

PETERMANN, F. et al. (2004): Entwicklungswissenschaft: Zitiert nach: Fischer, K. (2009): Einführung in die Psychomotorik. 3. Auflage. München Basel.

PETERMANN, F u. SCHMIDT, M. H. (2006): Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? In: Kindheit und Entwicklung. Heft 15. 128 – 127. Göttingen.

PETERMANN, F u. SCHMIDT, M. H. (2009): Ressourcenorientierte Diagnostik – eine Leerformel oder nützliche Perspektive? In: Kindheit und Entwicklung. Heft 18. 49 – 56. Göttingen.

PETERMANN, F. u. PETERMANN, U. (2011): Ressourcen im Kindesalter: Diagnostik und Förderung. In: Hölzl, H., Knab, E. et al. (Hrsg.): Fachübergreifend helfen. Kinder- und Jugendpsychiatrie in der Erziehungshilfe. Freiburg.

PETERMANN, S. (2005): Persönliche Netzwerke: Spezialisierte Unterstützungsbeziehungen oder hilft jeder jedem? In: Otto, Ulrich/ Bauer, Petra (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band I: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektive. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, Tübingen.

PETERSEN, D. (2006). Schulphobie. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3. Aufl.). Weinheim.

PINKERT, E. (1974): Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft - Untersuchungen über die Beziehungen zwischen Schuluminderleistung und der Bedürftigkeit für öffentliche Erziehung, Köln

PINQUART, M. et. al (2004): Changes in discrepancies between desired and present states of developmental tasks in adolescence. Zitiert nach: Kracke u.

Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

PINQUART, M. et al. (2005): The developing self in adolescence: Producing and reducing discrepancies between developmental goals and present states. Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

PINQUART, M. u. GROB A. (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

PLÖHN, I. (1998): Flow-Erleben. Eine erlebnispädagogische Anleitung zum Motivationstraining für Jugendliche. Neuwied.

POLLARD, K. M. u. O'HARE, W. P. (1999): America's racial and ethnic minorities. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

POUSTKA, F. (1980): Schulphobie – Differentialdiagnose und Behandlungsindikation. in: Pädiatrische Praxis – Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedizin. Heft 4. München.

PREUSS, E. B. (1978): Schulschwänzen und Schulverweigerung. in: Bach, H. et al. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 9. Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen. Berlin.

PUHR, K. et al. (2001): Pädagogisch-Psychologische Analysen zum Schulabsentismus. „Ich hab es angehalten, das Rad, das Schuleschwänzen heißt.“ Halle.

PUHR, K. (2003): Lernangeobte für schulverweigernde Kinder und Jugendliche. Pädagogische Probleme unter dem Anspruch von Schulpflicht und Bildungsrecht. Hamburg.

REICHENBACH, C. (2006): Nicht veröffentlichtes Manuskript zur Arbeit mit diagnostischen Inventaren. Heilpädagogische Fakultät der Universität zu Köln.

REINDERS, H. (2004): Wege zum Erwachsenenstatus. Jugend als Bildungszeit oder Freizeit? Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

REISMANN H. et al. (1996): Kinder und Jugendliche in besonderen Problemlagen. in: Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.) (1996): Lebensort Straße. Soziale Praxis, Heft 17. Münster.

RHEINBERG, F. u. KRUG, S. (1999): Motivation im Schulalltag. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

RHEINBERG, F. u. SALISCH, M. (2008): Motivation, 7. aktualisierte Auflage. Stuttgart.

RICKING, H. (2000): Motive und Handlungswege im Umfeld von Schulabsentismus, in: Warzecha B. (Hrsg.): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen heranwachsenden. Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation. aus: Konflikt – Krise – Sozialisation. Band 9. Münster.

RICKING, H. (2003): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. Oldenburg.

RICKING, H. (2005): Prävention und frühe Intervention bei Schulabsentismus. in: Zeitschrift für Heilpädagogik 5.

RICKING, H. (2007): Zufriedene Kunden zahlen sich aus - Motivationsförderung im Rahmen einer Schülerfirma. in: Lernchancen, Heft 60.

RODERICK, M. u. CAMBURN, E. (1999): Risk and recovery from course failure in the early years of high school. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

ROGERS, C.R. (1987) Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes. Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie. Köln.

ROESER, R.W. u. ECCLES, J.S. (1998): Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

RÜHLE, O.: Das verwahrloste Kind (Schriftenfolge „Schwer erziehbare Kinder), Dresden 1926

RUTTER, M. (1994): Stress research: Accomplishments and tasks ahead. Zitiert nach: Werner, E. E. (1998): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G. u. Fingerle, M. (Hrsg.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.

RUTTER, M. (2000): Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. Zitiert nach: Opp, G. u. Fingerle, M. (Hrsg.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.

SATIR, V. u. BALDWIN, M. (1991): Familientherapie in Aktion. Die Konzepte von Virginia Satir in Theorie und Praxis. Paderborn. 3. Auflage.

SATOW, L. (1999): Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Dissertation. Freie Universität Berlin. Berlin.

SCHAVAN, A. (2004): Vorwort zum Bildungsplan 2004. In: Land Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004): Bildungsplan 2004. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart.

SCHEIWE, N. (2011): L.U.S.T. – Leben und Schule trainieren. Konzeption Christophorus-Jugendwerk Oberrimsingen. Breisach.

SCHIEFELE, U. u. KÖLLER, O.: Intrinsische und extrinsische Motivation, in: Rost D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 304 – 310), Weinheim 2001

SCHLEIFFER, R. u. MÜLLER, S. (2002): Die Bindungsrepräsentation von Jugendlichen in Heimerziehung. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. Heft 51,10, S. 747-765. Bremen.

SCHLEIFFER, R. (2009): Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. 4. Auflage. Weinheim/Basel.

SCHLEE, J. (2008): Neuer Elan durch die Rekonstruktion subjektiver Theorien - Erfahrungen und Anregungen. In: Mutzeck W. u. Schlee J. (2008): Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Stuttgart.

SCHLUNG, E. (1987): Schulphobie. Kritische Sichtung der Literatur zu Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Behandlungsmöglichkeiten bei schulphobischem Verhalten. Weinheim.

SCHMIDT, M. H. et al. (2002): Effekte erzieherischer Hilfe und ihre Hintergründe (Jugendhilfe-Effekte-Studie JES). BMFSFJ (Hrsg.): Schriftenreihe des BMFSFJ, Bd. 219. Stuttgart.

SCHNABEL, K.U. (2001): Psychologie der Lernumwelt. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.

SCHNEIDER, K. u. PICKARTZ, A. (2004): Ein empiriegeleitetes Instrument zur Erfassung von Ressourcen bei Kindern und Jugendlichen und deren Familien. In: Petermann, F. u. Schmidt, M. H. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Jugendhilfe. Weinheim.

SCHNELL, R. et al. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Auflage. München, Wien.

SCHÖLMERICH, A. u. LENGNING, A. (2004): Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. Zitiert nach: Fischer, K. (2009): Einführung in die Psychomotorik. 3. Auflage. München Basel.

SCHORR, E. (1997): Ausgewählte Persönlichkeitsfaktoren und Schulbesuchsverhalten. in: Hildes Schmidt, A. e.a.: Unregelmäßiger Schulbesuch – Verbreitung, Bedingungen, Interventionsmöglichkeiten. Weinheim, Basel.

SCHRAPPER, CHR. (2008): Auslandsprojekte als geeignete und notwendige Hilfe zur Erziehung? Zitiert nach: Güntert, F. (2011): Methodisches Handeln. In: Felka, E. u. Harre, V. (Hrsg.) (2011): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Baltmannsweiler.

SCHREIBER, E. u. SCHREIER, K. (Hrsg.) (2001): Neue Praxismodelle „Jugend in Arbeit“ – Datenbank Praximo 2001. Eigenverlag Deutsches Jugendinstitut. München.

SCHREIBER, E., Hrsg., (2005): Chancen für Schulumde. München / Halle. Deutsches Jugendinstitut.

SCHREIBER-KITTL, M. u. SCHRÖPFER, H. (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Übergänge in Arbeit Band 2. DJI-Verlag. München.

SCHRÖDER, J. u. KETTINGER, D. (2001): Wirkungsorientierte Steuerung in der sozialen Arbeit. Ergebnisse einer internationalen Recherche in den USA, den Niederlanden und der Schweiz. (Band 229 Schriftenreihe des BMFSFJ). Stuttgart.

SCHRÖPFER, H. (2001): Jugendliche in Modellprojekten der Jugendsozialarbeit. in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2001). Fördern und Fordern. Eigenverlag. München.

SCHRUTH, P. (2005): Zur Leistungskonkurrenz zwischen SGB II und §13 SGB VIII. Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk. Hochschule Magdeburg Stendal. Magdeburg.

SCHULZ, W. (1977): Zum Stellenwert qualitativer Untersuchungsmethoden in der empirischen Forschung. Zitiert nach: Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel.

SCHULZE, G. u. WITTRICK, M. (Hrsg.) (2001): Abschlussbericht zum Landesforschungsprojekt schulaversives Verhalten. Universität Rostock. Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation. Rostock.

SCHULZE, G. (2003): Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster: Formen, Ursachen, Interventionen. Hamburg.

SCHUNK, D. H., u. LILLY, M. W. (1984). Sex differences in self-efficacy and attributions: Influence of performance feedback. Journal of Early Adolescence, 4, 203-213.

SCHUNK, D. H. u. PAJARES, F. (2002): The development of academic self-efficacy. In: A. Wigfield u. J. S. Eccles (Hrsg.), Development of achievement motivation. San Diego, S. 15-31.

SCHWARZER, R. u. JERUSALEM, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M. u. Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim.

SEIFFGE-KRENKE, I. (1995): Stress, coping, and relationships in adolescence. Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

SEIFFGE-KRENKE, I. (2000): Annäherer und Vermeider: Die langfristigen Auswirkungen bestimmter Coping-Stile auf depressive Symptome. Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

SEITTER, W. (2003): Aneignung. Entwicklung und Ausdifferenzierung eines Konzepts. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld, S. 13-24.

SEN, A. (1992): Inequality Re-examined. Oxford: Oxford University Press.

SEN, A. (2000): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München.

SPINATH, B. (2005): Motivation als Kompetenz: Wie wird Motivation lehr- und lernbar? In R. Vollmeyer u. J. Brunstein (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung (S. 203 - 219). Stuttgart.

SPIESS, W. (1998): Beratung: Definitionen, Klassifikationen, Modelle. In: Spiess, W. (Hrsg.) Die Logik des Gelingens. Dortmund.

SPRENGER, K. (2010): Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. 19. aktualisierte u. erweiterte Aufl. Frankfurt.

STAATL. ZENTRALSTELLE FÜR FERNUNTERRICHT ZFU (2011): Ratgeber für Fernunterricht. Informationen und Empfehlungen. Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht (FernUSG). Köln

STANGIER, U. et al. (2006): Soziale Phobie. Fortschritte der Psychotherapie. Band 28. Göttingen.

STATISTISCHES BUNDESAMT Hrsg. (2004): Datenreport 2004. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Teil 2, 2. Auflage. Wiesbaden.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2007): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Hilfe zur Erziehung außerhalb des Elternhauses 2006. Wiesbaden.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2011): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform 2009. Wiesbaden.

STÄUDEL, P. u. WEBER, H. (1988): Bewältigungs- und Problemlöseforschung: Parallelen, Überschneidungen, Abgrenzungen. Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

STEINMETZ-BRAND U. (2006): Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis. in: Gentner C./Mertens M. (Hrsg.) (2006): Null Bock auf Schule: Münster.

STORK R. (2001): Neue Strategien der Erziehungshilfe in der Zusammenarbeit mit den Schulen. in: Landschaftsverband Westfalen-Lippe (Hrsg.) (2001): Was tun mit den „schwierigen“ Schülern? Eigenverlag. Münster.

STURZBECHER, D. U. DIETRICH, P. (1993): Schulverweigerung von Jugendlichen im Land Brandenburg (Forschungsbericht des IFK, Bd. 3). Potsdam: Universität, Insitut für Familien- und Kindheitsforschung.

STUTTE, H. et al. (1977): Fachwörterverzeichnis für Jugendhilfe und Jugendrecht, Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe. Hannover.

TERHART, E. (1981): Intuition – Interpretation - Argumentation. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Zitiert nach: Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.

THIMM, K.H. (2000 a): Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Hintergründe und Lösungsansätze. Institut für Bildung und Weiterbildung. Göttingen.

THIMM, K.H. (2000 b): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster .

THIMM, K.H. (2009): Internetquelle – nicht näher bezeichnete Tagungsdokumentation: http://www.ganztaegig-lernen.org/www/druckansicht.aspx?Modul_Id=743 Einstellungsdatum: 25.08.2009

TÖBBEN, H.: Die Jugendverwahrlosung und ihre Bekämpfung, Münster 1922

UHLIG, S.: Handlungsstrategien im Umgang mit Schulverweigerung – Versuch einer Systematisierung – in: Simon T. und Uhlig S. (Hrsg.): Schulverweigerung - Muster, Hypothesen, Handlungsfelder - Opladen 2002

VOLKERT, J. (HRSG.) (2005): Armut und Reichtum an Verwirklichungschancen. Amartya Sens Capability Approach als Grundlage der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Wiesbaden.

VOLLMEYER, R. u. BRUNSTEIN, J. (2005): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart.

VON HENTIG, H. (2004): Einführung in den Bildungsplan. In: Land Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004): Bildungsplan 2004. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart.

VON HENTIG, H. (2006): Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. München / Wien.

WACHTEL, P. u. WITTRÖCK, M. (1998): Denk- und Handlungsansätze für die pädagogische Arbeit mit schulaversiven Kindern, in: Wittrock, M. (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in der Zukunft, Neuwied

- WARZECHA, B. (2001): Schulschwänzen und Schulverweigerung. Eine Herausforderung an das Bildungssystem. Hamburg.
- WATZLAWICK, P. et al (1969): Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.
- WEINSTEIN, C. F. u. GOETZ, E. T. (1988): Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.
- WENTZEL, K. R. (1994): Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behaviour, and perceived social support. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.
- WERNER, E. E. (2008): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G. u. Fingerle, M. (HRSG.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.
- WETZELS, P. U. WILMERS, N. (2000): Verbreitung und Korrelate des Schulschwänzens – Werkstattbericht aus einer Pilotstudie. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Schulverweigerung – Absentismus – Schulschwänzen. Dokumentation der Tagung vom 23. September 1999. Hannover.
- WIGFIELD, A. et al. (1991): Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.
- WIGFIELD, A., ECCLES, J. S. u. PINTRICH, P. R. (1996): Development between the ages of 11 and 25. In: Cortina, K. S. u. Köller, O. (2008): Kontext: Schule. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 229 - 254. Göttingen.
- WITTE, M. D. (2009): Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten. Eine explorative Studie aus biografischer und sozialökologischer Perspektive. Baltmannsweiler.
- WITZEL, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Zitiert nach: Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.
- WITZEL, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. Zitiert nach: Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.
- WITZEL, J. (1969): Der Außenseiter im Sozialisationsprozess der Schule – Eine jugendkriminologische Studie. Stuttgart.
- WUSTMANN, C. (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. Zeitschrift für Pädagogik. Zitiert nach: Weiß, H. (2008): Frühförderung als protektive Maßnahme. In: Opp, G. u. Fingerle, M. (HRSG.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.

Abbildung 1: Troika von Individualpädagogik, Sozialpädagogik und Globalpädagogik – einmal als zeitgleich verfügbare pädagogische Arbeitsformen, einmal als zeitlich und hierarchisch gegliedertes Modell (Buchkremer 2008; Heckner 2009a).....	88
Abbildung 2: Defizitäres Fundament durch individualpädagogisch schwach unterstützte Persönlichkeitsentwicklung in den ersten Lebensjahren. Sozialpädagogik und Globalpädagogik als Last.	89
Abbildung 3: (nachrangige) Zuständigkeit der Jugendhilfe in Bildungsprozessen (Heckner 2006)	95
Abbildung 4: Vereinfachtes Teilhabe-Modell nach Bartelheimer 2007	118
Abbildung 5: Grundlagenmodell der Motivationspsychologie (vgl. RHEINBERG u. SALISCH 2008).....	127
Abbildung 6: Prozessmodell der Handlungssteuerung (vgl. SPINATH 2005; HECKHAUSEN 2009, 212)	128
Abbildung 7: Kompetenzmodell der Handlungssteuerung (vgl. SPINATH 2005).....	129
Abbildung 8: Modell des Flow-Zustandes (vgl. CSIKSZENTMIHALYI u. AEBLI 2008, 75)	131
Abbildung 9: Motivationsentwicklung zwischen Herausforderung und steigenden Fähigkeiten	132
Abbildung 10: Motivationsentwicklung – extrinsisch / intrinsisch zwischen Herausforderung u. Fähigkeiten	132
Abbildung 11: Unterscheidung von Wirksamkeit;- und Ergebniserwartung (nach Bandura 1977,5.193).....	134
Abbildung 12: Einfluss von Selbstwirksamkeit auf Anstrengung, Ausdauer und Leistung (Jerusalem 2006).....	136
Abbildung 13: Schulerfolgs-Schema in Anlehnung an das Kohärenzmodell nach Antonovsky: Schulerfolgs-Sicherheit in Abhängigkeit von Schulerfolgserwartung und Schulerfolgswert auf dem Kontinuum zwischen Scheitern und Gelingen	149
Abbildung 14: Teilhabe-Modell nach Bartelheimer (2007) – angewandt auf Schulverweigerung.....	150
Abbildung 15: Schulerfolgssicherheit als Folge eines hohen Schulerfolgswerts bei gleichzeitig hoher Schulerfolgserwartung	154
Abbildung 16: Lernförderdiagnostik im Regelkreis von Beobachtung, Bewertung, Hypothesenbildung, Interpretation und Durchführung sowie Kommunikation der Prozessbeteiligten (Heckner 2009a)	186
Abbildung 17: Gestufter Aufbau des Lehrwerks mit den Bildungszielen Hauptschulabschluss und Realschulabschluss	191
Abbildung 18: Ineinandergreifen von Bildungs- und Erziehungsauftrag im didaktischen Konzept der Flex-Fernschule.....	201

Abbildung 19: Didaktischer Ansatz der Flex-Fernschule: Bildung und Erziehung aus einer Hand	204
Abbildung 20: Triangulation als Methode multiperspektivischer Analyse	237
Abbildung 21: Phasen des Forschungsprozesses (SCHNELL et al. 2005, S. 8).....	307
Abbildung 22: Verteilung von Aussendungen und Rückläufen getrennt nach Untergruppen	313
Abbildung 23: Rücklauf der Fragebögen – anteilig nach Lernenden, Ehemaligen und Absolventen.....	314
Abbildung 24: Schulerfolgssicherheit – vereinfachtes Schema.....	317
Abbildung 25: Schulerfolgssicherheit – situative Notwendigkeit volitionaler Handlungssteuerung (vgl. Mischel 1976)	319
Abbildung 26: Altersverteilung derjenigen, die den Fragebogen zurückgesandt haben	326
Abbildung 27: Altersverteilung im Vergleich: Stichprobe der Rückläufe und sämtliche 1145 jemals erfassten Schüler	326
Abbildung 28: Durchschnittsalter beim Lernbeginn im Vergleich: Befragungsergebnisse (rot), Ergebnisse der Absolventenbefragungen der Jahrgänge und Gesamtdurchschnitt (grün)	327
Abbildung 29: Altersverteilung beim Lernbeginn im Vergleich: Befragungsergebnisse ganz links (2010).....	327
Abbildung 30: Rücklauf der Fragebögen: Geschlechterverteilung.....	328
Abbildung 31: Geschlechterverteilung im Vergleich: Stichprobe der Rückläufe und alle jemals erfassten 1145 Schüler.....	328
Abbildung 32: Verteilung nach Staatsangehörigkeit im Vergleich: Stichprobe Rücklauf und Gesamtpopulation.....	329
Abbildung 33: Art der Beschulung im Vergleich: Rücklauf der Untersuchung und Gesamtstichprobe	329
Abbildung 34: Hauptort der Beschulung im Vergleich: Rücklauf der Untersuchung und Gesamtpopulation Flex-Fernschule	330
Abbildung 35: Wohnsituation während der Zeit mit der Flex-Fernschule (Rücklauf der Befragung)	330
Abbildung 36: Häufigkeit der Informationsgrundlagen zur Flex-Fernschule aus Sicht der Befragten (Mehrfachnennungen, die Prozentangaben beziehen sich auf die Anzahl von 259 Fällen)	331
Abbildung 37: Probleme oder Schwierigkeiten in der Regelschule	332
Abbildung 38: Kriterien des Erfolgs in der Regelschule	335
Abbildung 39: Lernmotivation zu Anfang des Lernprozesses - Gesamtstichprobe .	338
Abbildung 40: Soziale Unterstützung im Lernprozess	339

Abbildung 41: Eigenschaften guter Lernhelfer	341
Abbildung 42: Was hat am meisten geholfen?	343
Abbildung 43: Soziale Unterstützung – Bedeutung für erfolgreiche Entwicklung in der Schule (gelbes Segment, linke Abb.) und für ein erfolgreiches Lernen mit der Flex-Fernschule (gelbes Segment, rechte Abb.)	344
Abbildung 44: Bewertung der Prozessmerkmale in der Lernbegleitung.....	346
Abbildung 45: Bewertung subjektiver Erfolgskriterien	348
Abbildung 46: Generalisierte Erfolgsbewertung der Zeit mit der Flex-Fernschule.	351
Abbildung 47: Generalisierte Erfolgsbewertung getrennt nach Untergruppen.....	352
Abbildung 48: Generalisierte Erfolgsbewertung getrennt nach Untergruppen.....	353
Abbildung 49: Kriterien der Schulerfolgserwartung.....	354
Abbildung 50: Weitere Kriterien der Schulerfolgserwartung – Bündelung freier Nennungen.....	356
Abbildung 51: Wichtigkeit von Personen oder Personengruppen für den eigenen Erfolg.....	359
Abbildung 52: Wichtigste Person oder Personengruppe für den eigenen Erfolg.....	360
Abbildung 53: Wirkungen der Arbeit mit der Flex-Fernschule.....	362
Abbildung 54: Zusammenfassende Bewertung – Beeinflussung des Lebens durch die Flex-Fernschule	364
Abbildung 55: Beeinflussung des Lebens durch die Flex-Fernschule - getrennt nach Teilnehmergruppen	365
Abbildung 56: Lebensgefühl zum Zeitpunkt der Befragung – getrennt nach Teilnehmergruppen	366
Abbildung 57: Zusammenfassende Bewertung der Zufriedenheit mit der Flex-Fernschule.....	367
Abbildung 58: Gründe für die Zufriedenheit mit der Flex-Fernschule.....	367
Abbildung 59: Was am Lernen mit der Flex-Fernschule nicht gut war	372
Abbildung 60: Verbesserungsvorschläge	374
Abbildung 61: Was die Befragten bei einem neuen Versuch anders machen würden	376
Abbildung 62: Bewertung der eigenen Zukunftsperspektive	378
Abbildung 63: Schulerfolgswert – Ergebnis der Befragung aus der Gruppe der Lernenden	380
Abbildung 64: Änderung der Schulerfolgserwartung durch das Lernen mit der Flex-Fernschule.....	381

Abbildung 65: Änderung der Schulerfolgserwartung durch das Lernen an der Flex-Fernschule	383
Abbildung 66: Entwicklung der Lernmotivation bei den anfangs gering – bzw. hoch motivierten Lernenden	388
Abbildung 67: Selbstwirksamkeitserleben und seine Bedeutung für den Lernerfolg	389
Abbildung 68: Einfluss des Selbstwirksamkeitserlebens auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung.....	390
Abbildung 69: Änderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch das Lernen bei der Flex-Fernschule	391
Abbildung 70: Wer unterstützt die Lernenden der Flex-Fernschule?	393
Abbildung 71: Unterstützungsqualitäten durch Begleitpersonen am Lernort	394
Abbildung 72: Umfang der sozialen Unterstützung am Lernort	395
Abbildung 73: Einschätzung der Bedeutung der sozialen Unterstützung durch die Lernenden	396
Abbildung 74: Bewertung des Erfolgs ihres Lernprozesses durch die Lernenden der Flex-Fernschule.....	398
Abbildung 75: Einfluss des Lernens an der Flex-Fernschule auf die subjektive Bewertung der eigenen Zukunftsaussichten	399
Abbildung 76: Einfluss des Lernens an der Flex-Fernschule auf die subjektive Bewertung der eigenen Lebenssituation.....	399
Abbildung 77: Motivationsentwicklung bei stabilem Schulerfolgswert (Motiv) und zunehmender Schulerfolgserwartung (Auslöser)	403
Abbildung 78: Multiple Anschlussfähigkeit der lebensbedeutsamen Entwicklungsaufgabe „Abschluss der Schule“.....	447

Tabelle 1: Begriffsfassung Schulabsentismus unter handlungsleitendem Aspekt (vgl. Franzke u. Oehme 2002, S. 76 f).....	20
Tabelle 2: Übersicht schulvermeidender Verhaltensformen, bei denen die Initiative vom jeweiligen Kind oder Jugendlichen ausgeht (PUHR et al. 2001).....	31
Tabelle 3: Basislexikon als Anregung zu einem Kurzfragebogen Absentismusgefährdung (OEHME 2007, 307)	42
Tabelle 4: Inhaltliche Typologie sozialer Unterstützung (vgl. DIEWALD 1991, 71) ...	139
Tabelle 5: Verhaltensbeobachtung, Hypothesenbildung und Interventionsplanung.....	209
Tabelle 6: Rücklauf der ausgesandten Fragebögen.....	313
Tabelle 7: Schulerfolgswert aus der Perspektive der Lernenden.....	379
Tabelle 8: Schulerfolgserwartung – bezogen auf die Zeit vor der Flex-Fernschule .	380
Tabelle 9: Schulerfolgserwartung – bezogen auf das Lernen mit der Flex-Fernschule.....	381
Tabelle 10: Deskriptive Statistik der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich der Schulerfolgserwartung vor und während der Zeit bei Flex.....	382
Tabelle 11: Multivariate Tests der Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich der Schulerfolgserwartung vor und während der Zeit bei Flex.....	382
Tabelle 12: Änderung der Zuversicht, den Schulabschluss zu schaffen.....	382
Tabelle 13: Korrelation zwischen Schulerfolgssicherheit und Anstrengungsbereitschaft	384
Tabelle 14: Deskriptive Statistiken zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich zwischen persönlicher Lernmotivation beim Beginn bzw. im Verlauf der Zeit bei Flex.....	384
Tabelle 15: Multivariate Tests zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich zwischen persönlicher Lernmotivation beim Beginn bzw. im Verlauf der Zeit bei Flex.....	385
Tabelle 16: Anzahl der Schüler mit geringer oder hoher Lernmotivation bei Beginn der Zeit bei Flex.....	385
Tabelle 17: Deskriptive Statistiken zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich zwischen persönlicher Lernmotivation der gering motivierten Schüler beim Beginn bzw. im Verlauf der Zeit bei Flex	386
Tabelle 18: Multivariate Tests zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich zwischen persönlicher Lernmotivation der gering motivierten Schüler beim Beginn bzw. im Verlauf der Zeit bei Flex	386

Tabelle 19: Deskriptive Statistiken zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich der Entwicklung der persönlichen Lernmotivation zwischen Beginn und Verlauf bei den zu Beginn gering bzw. hoch motivierten Schülern.....	386
Tabelle 20: Multivariate Tests zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich der Entwicklung der persönlichen Lernmotivation zwischen Beginn und Verlauf bei den zu Beginn gering bzw. hoch motivierten Schülern.....	387
Tabelle 21: Deskriptive Statistiken zur Varianzanalyse zum Mittelwertsvergleich der Lernmotivation im Verlauf der Zeit bei Flex zwischen den bei Beginn gering bzw. hoch motivierten Schülern.....	387
Tabelle 22: Tests der Zwischensubjekteffekte der Varianzanalyse zum Mittelwertsvergleich der Lernmotivation im Verlauf der Zeit bei Flex zwischen den bei Beginn gering bzw. hoch motivierten Schülern	387
Tabelle 23: spezifisches Erfolgsmerkmal (kategorisiert): Selbstwirksamkeitserleben	389
Tabelle 24: Korrelation zwischen Selbstwirksamkeitserleben und Selbstwirksamkeitsüberzeugung.....	390
Tabelle 25: Änderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung.....	390
Tabelle 26: Deskriptive Statistiken zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung vor bzw. während der Zeit bei Flex.....	391
Tabelle 27: Multivariate Tests zur Varianzanalyse mit Messwiederholung zum Mittelwertsvergleich zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung vor bzw. während der Zeit bei Flex.....	391
Tabelle 28: Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeitserleben, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Index Selbstwirksamkeit und Effektindex	392
Tabelle 29: Häufigkeiten von helfenden Personen beim Lernen	393
Tabelle 30: Deskriptive Statistiken: Arten von Lernhilfen	394
Tabelle 31: In welchem zeitlichen Umfang hat sich jemand um dein Lernen gekümmert?	394
Tabelle 32: Wie wichtig war für dich die Bedeutung der Unterstützung am Lernort?	395
Tabelle 33: Korrelation Unterstützung am Lernort mit Schulerfolgserwartung	396
Tabelle 34: Korrelation zwischen sozialer Unterstützung und Schulerfolg	397
Tabelle 35: Wie erfolgreich war deine Zeit mit der Flex-Fernschule insgesamt für dich?	397
Tabelle 36: Deskriptive Statistiken Effekte der Zeit an der Flex-Fernschule.....	398
Tabelle 37: Alles in allem: Mein Leben hat sich durch die Zeit mit der Flex-Fernschule	399
Tabelle 38: Handlungsempfehlungen für den Wirkungsraum Schule	433
Tabelle 39: Handlungsempfehlungen für den Wirkungsraum Peergroup	434

Tabelle 40: Handlungsempfehlungen für den Wirkungsraum Familie	434
Tabelle 41: Handlungsempfehlungen für den Wirkungsraum „Schüler selbst“ (Teil 2).....	435
Tabelle 42: Handlungsempfehlungen für den Wirkungsraum „Schüler selbst“ (Teil 1).....	436
Tabelle 43: Handlungsempfehlungen der Befragten zur Art der sozialen Unterstützung.....	442

9 VERZEICHNIS DER ANLAGEN (AUF DATENTRÄGER)

9.1 Dissertation

9.1.1 Word-Format

9.1.2 PDF

9.2 Empirie

9.2.1 Qualitativer Forschungsteil

9.2.1.1 Interviewleitfaden

9.2.1.2 Deskription der Interviews

9.2.1.3 Ergebnisse Bertsch zur Intercoderreliabilität

9.2.2 Quantitativer Forschungsteil

9.2.2.1 Fragebögen

9.2.2.1.1 Absolventen

9.2.2.1.2 Ehemalige

9.2.2.1.3 Lernende

9.2.2.2 Auswertungen Gesamtstichprobe

9.2.2.3 Exporte aus SPSS

- 9.3 Material zur Flex-Fernschule
 - 9.3.1 Motivationssystem
 - 9.3.1.1 Flex-Quest
 - 9.3.1.2 Lernplanübersichten der Fächer
 - 9.3.2 Exemplarische methodisch-didaktische Unterlagen
 - 9.3.2.1 Anschreiben zur Lernstandsdiagnostik
 - 9.3.2.2 Fragebogen zur Selbstanalyse
 - 9.3.2.3 Informationen zum Lernprinzip der Flex-Fernschule
 - 9.3.2.4 Information zu den Fächern
 - 9.3.2.5 Tipps zur Selbstorganisation
 - 9.3.3 Lernbriefe in den Fächern
 - 9.3.3.1 Mathematik
 - 9.3.3.2 Deutsch
 - 9.3.3.3 Englisch
 - 9.3.3.4 Naturwissenschaftliches Arbeiten (NWA)
 - 9.3.3.5 Erdkunde, Wirtschaftslehre, Gemeinschaftskunde (EWG)
 - 9.3.3.6 Geschichte